

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jana Draberová

**Vliv dramatických aktivit na rozvoj klíčových kompetencí
(formulovaných v rámci tzv. Lisabonského procesu)**

The effect of dramatic activities on Lisbon Key Competencies

Praha 2010

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

V první řadě děkuji vedoucímu mé diplomové práce panu Doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za odborné vedení. Za konzultace v oblasti statistiky děkuji panu PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D. a Bc. Olze Královcové. Kláře Malé děkuji za spolupráci při sběru dat.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 12.6. 2010

Jana Draberová

Anotace a klíčová slova

Diplomová práce ověřuje vliv dramatické výchovy na rozvoj sociálních klíčových kompetencí. V teoretické části vymezuje rámec klíčových kompetencí a dramatické výchovy. V části empirické uvádí širší kontext výzkumu, který je součástí mezinárodního výzkumného projektu DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education). Dále se zabývá popisem a analýzou sebraných dat. Závěry empirické části nepotvrzují vliv dramatické výchovy na rozvoj sociálních klíčových kompetencí, zároveň ale uvádějí možné důvody, proč tento vliv potvrzen nebyl.

- divadlo ve výchově
- dramatická výchova
- klíčové kompetence
- projekt DICE
- rámcový vzdělávací program
- schopnost empatie
- schopnost řešení problémů

Annotation and Key Words

This thesis verifies the effect of dramatic activities on the development of social key competencies. The theoretical part defines a framework of key competencies and dramatic activities. The empirical part provides (the larger) context of research, which is part of an international research project DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education). Then comes the description and analysis of the collected data. The findings of the empirical part do not confirm the effect of dramatic activities on the development of social key competencies, but at the same time they show possible reasons why this effect was not confirmed.

- Theatre in Education
- Drama in Education
- Key Competencies
- DICE Project
- Framework Educational Programme for Basic Education
- Empathy
- Problem-solving

Obsah

1. TÉMA, CÍL A SMYSL PRÁCE.....	9
A) <u>TEORETICKÁ ČÁST</u>	10
2. KLÍČOVÉ KOMPETENCE	11
2.1 Vývoj konceptu klíčových kompetencí	11
2.2 Klíčové kompetence – lisabonský a český model	15
2.2.1 Kompetence sociální – schopnost empatie a řešení problémů	19
3. DRAMATICKÁ VÝCHOVA	21
3.1 Dramatická výchova – cíle a metody.....	21
3.2 Dramatická výchova ve školním prostředí	23
3.3 Divadlo ve výchově	24
3.4 Dramatická výchova a klíčové kompetence	26
B) <u>EMPIRICKÁ ČÁST</u>	29
4. PROJEKT DICE	30
4.1 O projektu	30
4.2 Stručný popis metodiky výzkumu	31
4.3 Realizace výzkumu v České republice – průběh a úskalí	34
5. VLASTNÍ VÝZKUM.....	37
5.1 Koncept výzkumu	37
5.1.1 Význam a potřeba studie.....	37
5.1.2 Teoretický rámec výzkumu	38
5.1.3 Formulace problému a cíle studie	38
5.1.4 Výzkumné otázky, formulace hypotéz	38
5.2 Charakteristika základního souboru a vzorku.....	40
5.2.1 Proměnné	42
5.3 Metody sběru dat	43
5.4 Výsledky	43

5.4.1 Plán výzkumu	43
5.4.2 Popis a analýza dat.....	43
5.5 Diskuse.....	64
5.6 Shrnutí.....	70
6. ZÁVĚR	71
Seznam použité literatury	72
Seznam tabulek	76
Seznam grafů	77
Seznam příloh	78

Seznam zkratk

DAMU – Divadelní fakulta akademie múzických umění

DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

TIE – Theatre in Education

1. TÉMA, CÍL A SMYSL PRÁCE

V nedávných letech vznikaly v České republice rámcové vzdělávací programy pro různé typy vzdělávání. V těchto rámcových vzdělávacích programech nalézáme požadavek na rozvíjení tzv. klíčových kompetencí. Učiteli se nabízí několik cest, které rozvíjení těchto kompetencí umožňují, jednou z nich je i dramatická výchova. Ovšem skutečně dramatická výchova klíčové kompetence rozvíjí?

Na tuto otázku se snaží předkládaná práce alespoň z části odpovědět. Jejím cílem je empiricky ověřit vliv dramatické výchovy na některé z klíčových kompetencí, konkrétně na kompetence sociální. Smysl takového výzkumu vidíme v získání nových poznatků z oboru dramatické výchovy. Zároveň, pokud by se podařilo vliv dramatické výchovy na sociální klíčové kompetence ověřit, mohl by tento výsledek zdůraznit potenciál tohoto oboru a podtrhnout zisky, které mohou plynout ze začlenění dramatické výchovy do školní výuky.

Uváděná práce je rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a část empirickou. Teoretická část seznamuje čtenáře nejprve s oblastí klíčových kompetencí. Zabývá se jejich obecnějšími souvislostmi a poté přechází ke konkrétním kompetencím a schopnostem, které jsou předmětem výzkumu. Do teoretické části spadá také kapitola pojednávající o dramatické výchově. Seznamuje čtenáře se základními cíli, metodami a formami dramatické výchovy, zařazením dramatické výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a možným využitím dramatické výchovy pro rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí.

Empirická část nejprve uvádí širší kontext výzkumu, který je součástí mezinárodního výzkumného projektu DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education). Poté se věnuje metodám sběru dat, jejich popisu a analýze a v závěrečné diskusi interpretuje získané výsledky, uvažuje nad možnými souvislostmi a navrhuje oblasti, které by bylo vhodné dále zkoumat.

A) TEORETICKÁ ČÁST

2. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

První oblastí, na kterou se v teoretické části této práce zaměříme, jsou klíčové kompetence. Podíváme se, jak koncept klíčových kompetencí vznikl, jak vypadá lisabonský a český model klíčových kompetencí a blíže se zaměříme na kompetence sociální.

Vyjdeme z definice klíčových kompetencí podle pedagogického slovníku (Průcha aj., 2003, s. 99): „*klíčové kompetence/dovednosti (angl. key competences) je soubor požadavků na vzdělání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. V rámci této snahy jsou postulovány klíčové kompetence, jež si mají osvojovat mladí Evropané*“. Pedagogický slovník dále uvádí příklady kurikulárních dokumentů, které klíčové kompetence formulují. Ještě než však k jednotlivým dokumentům přistoupíme, pojďme se podívat trochu podrobněji na to, jak se koncept klíčových kompetencí vyvíjel.

2.1 Vývoj konceptu klíčových kompetencí

Téma klíčových kompetencí se začalo objevovat v německé pedagogice sedmdesátých let dvacátého století jako reakce na rychle se měnící prostředí. Společnost se v té době potýkala s otázkou, jak lze na takové změny veřejnost připravit, jak jí pomoci lépe se adaptovat. V roce 1974 vyšlo dílo Dietera Mertense „Teze o vzdělávání pro moderní společnost“, ve kterém autor formuloval klíčové kompetence (tzv. Schlüsselqualifikationen), které lidem pomáhají vyrovnávat se s nároky neustále se měnícího světa.

V německém pojetí byly klíčové kompetence chápány jako kompetence nezbytné pro výkon konkrétní profese. Odlišný přístup vidíme v anglosaské pedagogice. Zde nazývané Core Skills, Key Skills, Transversall Skills, aj. usilovaly o širší záběr. V anglosaské koncepci byly klíčové kompetence využitelné jak v životě pracovním, tak i mimo něj – podporovaly celkovou adaptabilitu člověka. Právě toto širší pojetí klíčových kompetencí se začalo v průběhu devadesátých let více prosazovat, a to především v souvislostech s konceptem celoživotního vzdělávání.

Koncem devadesátých let dvacátého století se o koncepci klíčových kompetencí začalo

uvažovat na evropské úrovni. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě uvedla základní myšlenky této koncepce a objevily se první pokusy o vymezení klíčových kompetencí pro Evropu. Kompetence byly stanovovány na základě hlavních výzev, se kterými se Evropa na konci dvacátého století potýkala (tab. 1).

<ul style="list-style-type: none"> • zachování demokratické, otevřené společnosti vyžaduje neustálé úsilí a klade na jednotlivce velké nároky
<ul style="list-style-type: none"> • mnohojazyčnost a mnohokulturnost, které předpokládají ovládnutí více než jednoho jazyka a schopnost chápat odlišnosti a respektovat je
<ul style="list-style-type: none"> • ekonomické výzvy, které s sebou nesou zejména hrozbu nezaměstnanosti a nutnosti rekvalifikovat se a předpokládají rostoucí schopnost lidí zacházet s informacemi a také rozmach „počítačové gramotnosti“
<ul style="list-style-type: none"> • trh práce stále více vyžaduje schopnost jednat samostatně, identifikovat problémy a nacházet jejich řešení, organizovat si využití vlastního času a přejímat odpovědnost
<ul style="list-style-type: none"> • vývoj složitých organizací (podniků, ministerstev, nemocnic, škol atd.), v nichž se denně činí tisíce rozhodnutí, jejichž kvalita závisí na kompetencích jednotlivců a skupin, které je přijímají, a zejména na jejich schopnosti analyzovat složité situace, komunikovat a zpracovat argumenty
<ul style="list-style-type: none"> • ekonomické změny vyžadují analytické schopnosti založené na sociálních a přírodních vědách a zejména na vůli a přání celoživotně se vzdělávat

Tabulka 1 - hlavní výzvy Evropy (viz. *článek K vývoji konceptu klíčových kompetencí, 2008, s. 3*)

Na tomto základě definovala Rada Evropy v roce 1997 pět souborů klíčových kompetencí, kterými by měli být mladí Evropané vybaveni. Tento soubor zahrnoval politické a sociální kompetence, kompetence vztahující se k životu v multikulturní společnosti, kompetence vztahující se k zvládnutí ústní a písemné komunikace, kompetence spojené s objevením

společnosti informací a schopnost učit se po celý život.

V roce 2000 byly požadavky na rozvoj klíčových kompetencí zařazeny mezi strategické cíle rozvoje evropského společenství v rámci **Lisabonského procesu**. Bylo nutné vytvořit nový evropský rámec, který by definoval zásadní dovednosti získávané celoživotním učením. O tomto bodě se pak pravidelně jednalo a byl dále rozvíjen. V roce 2002 byl vytvořen pracovní program „Vzdělávání a odborná příprava 2010“, který stanovoval budoucí cíle evropských vzdělávacích systémů, kterých by mělo být do roku 2010 dosaženo. S postupem času se ale ukázalo, že vytyčené cíle nejsou v tomto časovém horizontu dosažitelné, a tak bylo nutné klíčové kompetence blíže konkretizovat. Doporučení Evropského parlamentu a rady z 18. prosince 2006 (dále jen Doporučení EP) uvedlo osm klíčových schopností (dále jako Lisabonské kompetence¹) pro celoživotní učení (viz kapitola 2.2). Co chce rozvíjením těchto kompetencí zařídit vidíme ve druhé tabulce (tab. 2).

V českém prostředí se termín „klíčové kompetence“ objevil v doporučení k přepracování koncepce kurikula odborného vzdělávání v ČR v roce 1991. V té době se jednalo především o to, aby počáteční odborné vzdělávání dostalo nárokům měnících se podmínek pracovního i mimopracovního života občanů po roce 1989, kdy docházelo k výrazné restrukturalizaci trhu práce a transformaci ekonomiky. V rámci Strategické studie odborného vzdělávání byly porovnány zahraniční modely klíčových kompetencí, na jejichž základě bylo vymezeno pět oblastí kompetencí, označených jako klíčové dovednosti. Toto české pojetí se nejvíce podobalo pojetí anglosaské pedagogiky. V té době se jednalo o dovednosti komunikativní, numerické dovednosti, práci s informacemi a znalost technologií, dovednosti řešit problémové situace, personální a interpersonální dovednosti.

¹ V oficiálním překladu Úředního věstníku Evropské unie se setkáváme s překladem původního “key competences” jako “klíčové schopnosti”. Vzhledem k současnému používání pojmu kompetence, se v tomto textu kloníme k překladu “klíčové kompetence”.

1. aby počáteční vzdělávání a odborná příprava nabízely všem mladým lidem způsoby, jak rozvíjet klíčové kompetence na úroveň, která je připraví na dospělost a která bude základem pro další vzdělávání a pracovní život
2. aby byla učiněna příslušná opatření pro mladé lidi, kteří jsou znevýhodněni ve vzdělání, kvůli osobním, sociálním, kulturním nebo ekonomickým vlivům
3. aby dospělí byli schopni rozvíjet a aktualizovat klíčové kompetence po celý život a aby byla zvláštní pozornost věnována cílovým skupinám, jež byly ve vnitrostátním, regionálním nebo místním kontextu stanoveny jako prioritní, jako např. jedinci, kteří potřebují aktualizovat své dovednosti
4. odpovídající infrastrukturu pro další vzdělávání a odbornou přípravu dospělých , včetně učitelů a školitelů, postupy ověřování a hodnocení, opatření zaměřená na zajištění rovného přístupu k celoživotnímu učení i na trh práce a podporu studujících zohledňující rozdílné potřeby a schopnosti dospělých
5. aby bylo vzdělávání dospělých a jejich odborná příprava jednotlivým občanům poskytováno logicky prostřednictvím úzkého propojení s politikou zaměstnanosti a sociální politikou, kulturní politikou, inovační politikou a jinými politikami týkajícími se mladých lidí a prostřednictvím spolupráce se sociálními partnery a ostatními zúčastněnými stranami

Tabulka 2 – co je třeba zajistit rozvíjením Lisabonských kompetencí (viz podle Doporučení EP, 2006, s. 11)

V letech 1994 – 1998 byl tento koncept ověřován na devatenácti pilotních odborných školách programem PHARE VET² (viz článek K vývoji konceptu klíčových kompetencí, NÚOV, 2008).

Na úrovni celého českého vzdělávacího systému byly požadavky na rozvoj klíčových kompetencí poprvé přímo vyjádřeny v Bílé knize. Klíčové kompetence jsou zde pojímány jako všeobecně použitelné, zahrnující „*schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další*

² **PHARE VET**: Program reformy odborného vzdělávání pod záštitou MŠMT. Cílem projektu bylo přispět k dlouhodobé reformě odborného vzdělávání, jako klíčové součásti vzdělávání, a podpořit proces hospodářských reforem. Projekt byl realizován prostřednictvím pilotních škol, byl rozdělen na sedm subkomponent zaměřených na přípravu a ověření kurikul, na zpracování nových učebních textů, na evaluaci a na další oblasti. Mezi hlavní výstupy programu patří návrh Základního kurikula pro střední odborné vzdělávání, který byl s platností od roku 1998 zaveden jako povinný rámec pro nově vznikající vzdělávací programy (schválen MŠMT pod názvem Standard středoškolského odborného vzdělávání). (viz podle PHARE VET: Reforma odborného vzdělávání, NÚOV, 2008)

charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku adekvátně a efektivně jednat v různých pracovních i životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech.“ Nastíněn je zde i způsob začlenění klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů: „*Státní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy určí na úrovni státu požadovanou úroveň klíčových kompetencí, všeobecný základ vzdělání a v odborném vzdělávání také obecně odborný základ vzdělání. Tím budou dána pravidla a obsahový rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů. ... Školy budou v tomto rámci autonomní při tvorbě vlastních vzdělávacích programů*“ (Bílá kniha, 2001, s. 51-52). S postupem času byly vytvořeny nové koncepty klíčových kompetencí pro střední odborné, gymnaziální, základní a předškolní vzdělávání, které jsou nyní uplatňovány v rámci Rámcových vzdělávacích programů.

2.2 Klíčové kompetence – lisabonský a český model

V předešlé kapitole jsme se zmínili o Doporučení Evropského parlamentu a rady z 18. prosince 2006. V tomto dokumentu je vyzdvihnuta potřeba rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou nezbytné pro „*osobní naplnění, aktivní občanství, sociální soudržnost a zaměstnanost ve společnosti založené na znalostech*“ (Doporučení EP, 2006, s. 14). Doporučeno je osm kompetencí (tab. 3), které jsou charakterizovány spíše obecně – slouží jako rámec, ze kterého mají členské země při vytváření vlastních klíčových kompetencí vycházet.

V Doporučení Evropského parlamentu jsou tyto kompetence definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů, které odpovídají určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou pak takové kompetence, které ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pracovnímu životu potřebují všichni lidé. V této koncepci jsou všechny klíčové kompetence pokládány za stejně důležité. Řada z nich se překrývá a je vzájemně propojena, základní aspekty jedné oblasti podporují zároveň i jiné schopnosti.

1. komunikace v mateřském jazyce
2. komunikace v cizích jazycích
3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií
4. schopnost práce s digitálními technologiemi
5. schopnost učit se
6. sociální a občanské schopnosti
7. smysl pro iniciativu a podnikavost
8. kulturní povědomí a vyjádření

Tabulka 3 – Lisabonské klíčové kompetence (*viz podle Doporučení EP, 2006, s. 13*)

Osm Lisabonských klíčových kompetencí chápeme tedy jako společný základ pro evropské systémy vzdělávání a odborné přípravy. Pro školské systémy jednotlivých členských zemí z tohoto tedy vyplývají následující nároky. Měly by vést školy a učitele k tomu, aby vytvářeli vlastní vzdělávací programy, které by odpovídaly potřebám místních regionů. Dále by měly vzdělávat učitele a ostatní pedagogické pracovníky v tom, jak u žáků osvojování klíčových kompetencí zajistit. V neposlední řadě by měly upřednostnit rozvoj klíčových kompetencí v oblasti vzdělávání a zaměstnanecké a sociální sféry celé společnosti.

V České republice je v současné době uplatňován princip dvoustupňové tvorby kurikula. Klíčové kompetence jsou na státní úrovni začleněny do rámcových vzdělávacích programů, na úrovni jednotlivých škol se pak jedná o školní vzdělávací program konkrétní školy. Stejně tak, jako rozlišujeme Rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání, liší se poněkud v jednotlivých programech i obsah klíčových kompetencí. Pro naše účely se budeme dále zabývat kompetencemi stanovenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) (tab. 4).

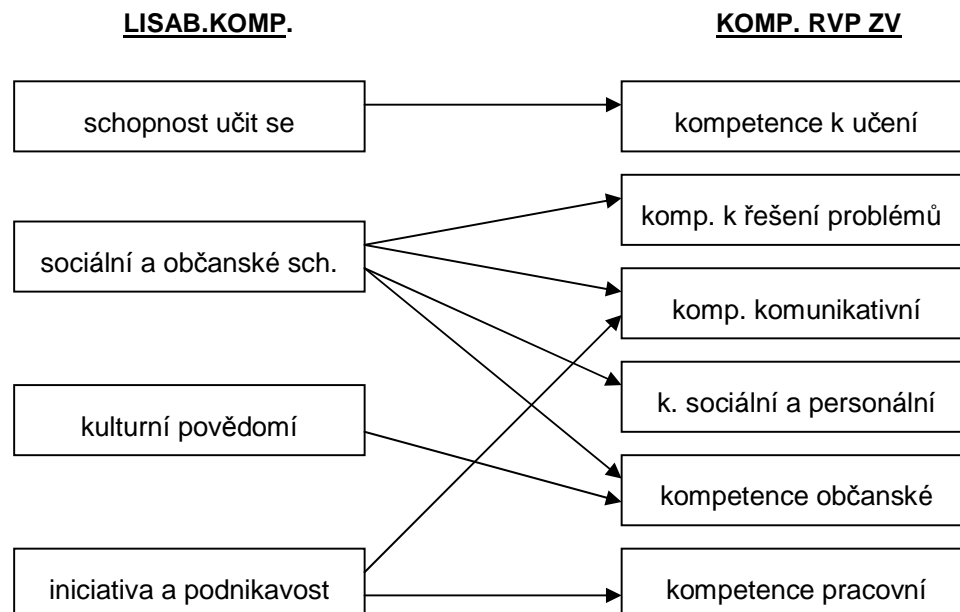
1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence občanské
6. kompetence pracovní

Tabulka 4 - klíčové kompetence (viz. podle RVP ZV, 2007)

Stejně jako Lisabonské kompetence nestojí ani klíčové kompetence RVP ZV izolovaně, nýbrž prolínají se, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a „lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV, 2007, s. 14).

Při porovnání Lisabonských kompetencí a kompetencí formulovaných v RVP ZV, je na první pohled patrný nejen rozdíl v počtu položek, ale i odlišnost zaměření jednotlivých kompetencí. Abychom mohli tyto dvě pojetí porovnat, rozdělíme si Lisabonské kompetence do dvou skupin – na kompetence vztahující se ke konkrétním vyučovacím předmětům (kam patří komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií, informační a komunikační technologie) a na kroskurikulární kompetence (schopnost učit se, sociální a občanské kompetence, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření). Všechny kompetence RVP ZV odpovídají svou povahou skupině druhé, tedy kroskurikulárním neboli nadpředmětovým kompetencím.

V následujícím grafu (graf 1) se pokusíme znázornit vzájemné propojení těchto dvou pojetí kompetencí.



Graf 1 – porovnání Lisabonských kompetencí a kompetencí RVP ZV

Jak je vidět, překrývá se pouze kategorie *schopnost učit se* s *kompetencí k učení*. Ty se zaměřují především na to, aby si byl žák vědom způsobů učení, které mu nejvíce vyhovují, dokázal kriticky zhodnotit výsledky svého učení a měl k učení obecně pozitivní vztah. *Kulturní povědomí*, které je v rámci Lisabonských kompetencí vyčleněno samostatně, nalézáme v rámci RVP pod *občanskými kompetencemi*. V obou se objevuje požadavek kladného vztahu k uměleckým dílům – uznání jejich hodnoty, povědomí a ochrany tradic, kulturního a historického dědictví. V *kulturním povědomí* je více zdůrazněno evropské kulturní dědictví. Obsahy kategorie *iniciativa a podnikavost* nalézáme především v *pracovních kompetencích*. *Iniciativa a podnikavost* klade větší důraz na osobní kvality jedince – jeho tvořivost, schopnost převádět myšlenky do praxe, rozpoznat příležitosti, schopnost posoudit a rozeznat silné a slabé stránky a zhodnotit rizika. *Kompetence pracovní* se opírá především o využití znalostí a zkušeností získaných v jednotlivých vzdělávacích oblastech. V kompetenci *iniciativa a podnikavost* je dále obsažena schopnost pracovat jak samostatně, tak i spolupracovat v týmech, kterou nalézáme v RVP ZV v *kompetencích komunikativních*. Nejvíce se větví *sociální a občanské schopnosti*, které si pro potřeby srovnání rozdělíme na sociální schopnosti a občanské schopnosti. Lisabonské občanské schopnosti se z velké části kryjí s *občanskými kompetencemi* v RVP. Společné mají kladení

důrazu na respektování druhých lidí, dodržování lidských práv (včetně zásady rovnosti, jako základu demokracie). Lisabonské sociální schopnosti odpovídají svým obsahem *kompetencím k řešení problémů* (kdy je student schopen rozpoznat problém, efektivně ho řešit a přijímat za svá rozhodnutí zodpovědnost), *kompetencím komunikativním* (schopnost spolupráce a empatie) a *sociálním a personálním kompetencím* (kde se opět objevuje spolupráce a dále pozitivní sebeobraz podporující sebedůvěru a samostatný rozvoj).

2.2.1 Kompetence sociální – schopnost empatie a řešení problémů

V empirické části této práce se zaměříme na kompetence sociální, přesněji řečeno na schopnost empatie a řešení problémů. V rámci Lisabonských kompetencí spadají obě schopnosti pod kompetence sociální a občanské. V rámci RVP ZV najdeme přímo kompetence k řešení problémů, empatii pak v rámci kompetencí komunikativních.

V Lisabonských kompetencích se přímo setkáváme s pojmem „empatie“. V rámci komunikativních kompetencí RVP ZV najdeme formulaci „*naslouchá promlouvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje*“ (RVP ZV, 2007, s. 15). Co to vlastně schopnost empatie je? **Schopností empatie** rozumíme schopnost vcítit se do druhého člověka, do jeho pocitů a motivů jeho jednání. Tato schopnost souvisí se schopností naslouchat, porozumět neverbální komunikaci, s uměním odložit své vlastní názory, hodnoty, předsudky. Vyvíjí se od nejútlejšího věku, lze ji však rozvíjet cíleně tréninkem. Je považována za součást emoční inteligence³. „*Takové spojení vcítění a chápání druhého se pak stává důležitým činitelem sociální interakce mezi subjektem vcítění a jeho objektem (pochopení druhého může často předejít různým nedorozuměním a konfliktům, vyvolává snahu pomoci mu atd.)*.“ (Nakonečný, 2000, s. 275)

Se schopností řešení problémů se v rámci RVP ZV setkáváme jako se samostatnou kompetencí. Její výstupy vidíme v následující tabulce (tab. 5).

³ „*Pojem emoční inteligence vznikl v sedmdesátých letech dvacátého století v rámci hnutí humanistické psychologie a s potřebou vyjádřit kromě inteligence psychické i míru vlastností dalších, které souvisí s mírou úspěšnosti jedince a jeho schopností prožívat život plně a radostně.*“ (Hartl, 2004, s. 234)

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- . vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- . samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- . ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- . kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů hodnotí

Tabulka 5 – kompetence k řešení problémů (*RVP ZV, 2007, s. 15*)

V Lisabonských sociálních schopnostech poukazuje na schopnost řešení problémů věta: *“Jedinci by měli být schopni vyrovnat se se stresem a frustrací a konstruktivně se vyjadřovat a rovněž by měli rozlišovat mezi osobní a pracovní sférou.”* (Doporučení EP, 2006, s. 17). Za stěžejní u této schopnosti považujeme promýšlení způsobů řešení problému a následnou reflexi zvoleného postupu řešení.

3. DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Po oblasti klíčových kompetencí zaměříme pozornost na dramatickou výchovu. V následující kapitole se podíváme na cíle a metody dramatické výchovy, zastavíme se u divadla ve výchově a především nás bude zajímat, jaké postavení má dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a jakým způsobem může ovlivňovat klíčové kompetence.

3.1 Dramatická výchova – cíle a metody

Podívejme se nejprve, co vůbec dramatickou výchovou⁴ rozumíme. V českém prostředí se často setkáváme s definicí docentky Evy Machkové, působící na katedře výchovné dramatiky DAMU⁵: *"Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické."* (Machková, 2007, s. 32).

U pojetí Evy Machkové ještě zůstaneme. Na místo cílů, které se mění s ohledem na instituci, hovoří o **hodnotách dramatické výchovy**. Za tyto hodnoty považuje: sociální rozvoj (účastník dramatické výchovy vstoupí do role někoho jiného, vžije se do jeho situace, dívá se na problém z jiného, než svého pohledu), příležitost ke spolupráci (společné vytváření hry, společné prožívání aktivit), rozvíjení komunikativních dovedností (verbální i neverbální složka, schopnost vyjádřit své myšlenky, pocity, postoje, ale i umění naslouchat druhým), rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti (neboli fantazie), schopnost kritického myšlení (v rámci řešení problému, který je ve hře nastolen), emocionální rozvoj (být si vědom vlastních emocí, umět s nimi zacházet), sebepoznání a sebekontrola (umožňuje získat pozitivní sebepojetí), estetický rozvoj, umění a kultura (viz podle Machková, 2007).

Pro lepší představu nabízíme ještě strukturu cílů podle Josefa Valenty (Valenta, 1995), který

⁴ Synonymy k pojmu dramatická výchova jsou pojmy **tvořivá dramatika** a **výchovná dramatika**. Jedná se spíše o jazykové rozdíly, ale obsah je totožný (viz podle Machková, 2007, s. 33).

⁵ DAMU = Divadelní fakulta akademie múzických umění

rozlišuje tři základní **cíle výchovné dramatiky**. Jsou to cíle osobnostně rozvojové (jedinci se nabízí příležitost k sebepoznání, sebehodnocení a seberegulaci), cíle sociálně rozvojové (zde jde především o citlivost vůči druhým osobám, schopnost vnímat je, schopnost komunikovat a jednat prosociálně) a cíle umělecké (divadelně, esteticky) rozvojové. Všechny tři cíle jsou vzájemně propojeny.

Nyní se podíváme na metody, se kterými dramatická výchova pracuje. Budeme opět vycházet z pojetí Josefa Valenty. Ten za základní metodický princip dramatické výchovy považuje **hraní v roli**, které definuje: „*Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců) zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejm. osoby, ale i jiné bytosti, jevy ap.) vč. možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.*“ (Valenta, 1995, s. 31-32). Funkce hraní v roli dále člení do pěti bodů, a to: role jako prostředek motivace učení (v případě, že je role úkolem, vždy s sebou nese určitý motivační potenciál), role jako prostředek facilitace učení (k usnadnění učení dochází pomocí situace, která je jen „jako“), role jako prostředek tréninku (zde se jedná především o fyzickou i psychickou aktivitu žáka, který tak není jen pasivním příjemcem), role jako prostředek relaxace (ve smyslu „požitku“ z hraní), role jako prostředek uměleckého sdělení (tato funkce se objevuje v případě, že zohledňujeme i estetickou stránku hry) (viz podle Valenta, 1995).

Protože se v empirické části zabýváme vlivem dramatické výchovy na sociální kompetence, zařazujeme na toto místo ještě pohled Kristy Bláhové, která uvádí stručný výčet dramatických her a improvizací, které jsou právě pro oblast sociálního rozvoje⁶ důležité:

⁶ Podrobně rozpracováno v knize Metody a techniky dramatické výchovy (Valenta, 2008).

- dramatické hry a improvizace se situacemi, v nichž jde zejména o řešení konfliktu
- dramatické hry a improvizace, v nichž účastníci (žáci, učitel nebo žáci spolu s učitelem) vstupují do rolí a jednají v nich a dramatické hry a improvizace rozvíjející schopnost charakterizace⁷
- dramatické hry a improvizace s ději (příběhy), k nimž lze čerpat náměty jak z reality, tak z uměleckých (zvláště literárních) děl

Improvizací v tomto kontextu rozumíme aktivní a samostatné řešení uměle (fiktivně) navozené situace. Účastník dramatické výchovy ji řeší podle svých schopností a představ a hlavně bez obav z případných důsledků či postihů za jeho jednání. Nachází se totiž v rovině „jako“ – ne doopravdy (viz podle Bláhová, 1996).

3.2 Dramatická výchova ve školním prostředí

S dramatickou výchovou se můžeme setkat jak ve školním prostředí (jako se samostatným předmětem, či s jejími postupy jako vyučovací metodou jiných předmětů), tak mimo školu (jako se zájmovým kroužkem). Zůstaneme nyní v prostředí školy. Na počátku devadesátých let se v rámci programu obecné a občanské školy objevil pokus zařadit dramatickou výchovu vedle výtvarné a hudební výchovy, ovšem tento pokus se nezdařil, mimo jiné i z důvodu nedostatku učitelů dramatické výchovy. Dramatická výchova tak spíše fungovala v zastoupení svých metod v rámci jiných vyučovacích předmětů a její obsah, kterým je dramatické umění, byl potlačen. Dramatická výchova se začala mísit nebo dokonce ztotožňovat s osobnostně sociální výchovou nebo se sociálním výcvikem (viz podle Macková, 2003). Na tuto situaci reagoval mimo jiné i Jaroslav Provazník: *„Dramatickou výchovu jakožto obor vyžadující jistou dávku nadání a důkladnou a dlouhodobou odbornou přípravu ohrožují v současné době mj. nebezpečí zkreslení či falešné interpretace, která mohou vést až k její diskreditaci.“* (Provazník, 1995, s. 1). Dále v článku vznesl požadavek na osobnost učitele dramatické výchovy, který má být především kvalitním, kompetentním a zkušeným odborníkem, který zná celý systém dramatické výchovy, ne

⁷ **Charakterizace** je postup, při němž hráč přebírá cizí sociální roli s individuálními charakteristickými rysy. Charakterizace je tedy odrazem jeho představ, dojmů, postojů a hodnocení o dané roli. Důležité je, aby nebyla zaměňována za šarži (vnější gesta a pitvoření se), ale aby se opírala o vnitřní porozumění, pochopení a vcítění se do pocitů druhého. (Bláhová, 1996)

jen jeho části, a který si uvědomuje kontext, ve kterém dramatika jako obor existuje (tedy má znalosti z estetické výchovy a umění).

V současné době můžeme dramatickou výchovu nalézt v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání pod vzdělávací oblastí Umění a kultura. Vedle hudební a výtvarné výchovy zde výchova dramatická zaujímá místo tzv. Doplnujícího vzdělávacího oboru. Doplnující vzdělávací obory nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací oblast pouze doplňují a rozšiřují. Dramatickou výchovu tak lze do vyučování zařadit jako povinný či povinně volitelný předmět, kurz nebo projekt, můžeme se setkat i s aplikovanou podobou, kdy je v jiných předmětech používán soubor vybraných dramatickových výchovných metod. Silva Macková ve svém článku *Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* shrnuje cíl dramatické výchovy v RVP ZV následovně: „*Co je cílem vyučovacího předmětu dramatická výchova? Stručně jej lze vyjádřit takto: učení se umění uměním a o umění.*“ (Macková, 2004, s. 24).

3.3 Divadlo ve výchově

Než se zaměříme na vztah dramatické výchovy a klíčových kompetencí, podívejme se ještě na jednu cestu, kterou se žáci základní školy (či víceletého gymnázia), mohou s dramatickou výchovou setkat (bude zmíněna v empirické části). Na mysli máme divadlo ve výchově. Josef Valenta ho definuje následovně: „*Divadlo ve výchově je edukační systém založený na práci s předem připraveným, skutečným divadelním představením, které sehraji dospělí profesionálové (divadelníci, resp. pedagogové).*“ A dodává: „*V tomto smyslu můžeme považovat divadlo ve výchově i za jednu z forem dramatické výchovy.*“ (Valenta, Metodický portál RVP, 2010).

Rozdíl od jiného divadelního představení je v tom, že divadlo ve výchově aktivně pracuje s diváky, tedy že se ho diváci účastní. Participace může probíhat již v průběhu představení a nebo po jeho skončení následuje reflexe a / nebo jiné aktivity, které na představení tématicky navazují. Nutno podotknout, že tato forma dramatické výchovy klade nemalé nároky na protagonisty, kteří by měli být jak schopnými herci, tak dobrými pedagogy.

Tony Jackson, britský autor zabývající se divadlem ve výchově (anglicky Theatre in Education – TIE) ve své knize *Learning through Theatre* píše: „*Cílem je poskytnout dětem takovou zkušenost, která bude silně poutavá, podnětná až provokativní a která bude sloužit jako*

nezaměnitelný stimul pro další práci na daném tématu jak ve škole, tak i mimo ni. Témata se pohybují od životního prostředí, problematiky rasismu a místní historie, až k výuce jazyků, vědě a zdraví. ... Jedním z hlavních a nejefektivnějších rysů TIE je strukturovaná aktivní spolupráce dětí na divadle – často umístěna do dramatické fikce, ve které jsou žáci vtaženi do děje, jsou v interakci s řadou postav a mají činit rozhodnutí uprostřed krizových situací; nebo, ve starším věku, jsou vyzváni, aby radili postavám ze hry, kterou právě zhlédli.” (Jackson, 1993, s.1-2).

Právě ve Velké Británii se v šedesátých letech divadlo ve výchově zrodilo. U nás se s ním setkáváme spíše okrajově. Nejčastěji v českém prostředí narazíme na články věnující se divadlu fórum (jednomu ze žánrů divadla ve výchově). Divadlo fórum vzniklo jako jedna z forem divadla utlačovaných⁸ Augusta Boala⁹. Boal sám píše: „*V divadle utlačovaných nejsou diváci, jsou zde pouze aktivní diváci (neboli spect-actors¹⁰). Těžištěm je hlediště, ne jeviště.*“ (Boal, 1995, s. 40). Tito „spect-actors“ nejprve shlédnou hru s určitou krizovou situací, jistým problémem (témata se odvíjejí od cílové skupiny, pro kterou je představení určeno). Při druhém hraní má kdokoli z publika možnost hru zastavit a navrhnout jiné řešení nebo rovnou sám převzít některou z rolí. Cílem tohoto divadla není dospět k jednomu správnému řešení, ale diskutovat a zkusit si různá možná řešení jedné situace.

Divadlo ve výchově má výhody především při dosahování takových cílů, které se váží na divadelnost – především při utváření učebního kontextu (může mít celostní charakter) a při vytváření modelů mezilidských vztahů či problémů. Kvalitu těchto modelů lze lépe zajistit právě tím, že je divadelní představení připraveno dopředu. Na druhou stranu je působení divadla ve výchově jednorázové, a tak nemůže nahradit soustavné výchovné působení dramatické výchovy, která má navíc možnost pracovat s jednotlivými žáky jako s individualitami, což divadlo ve výchově neumožňuje (viz podle Horáček, 2001).

V České republice se první zmínka o divadle ve výchově objevila v roce 1991 v publikaci Evy Machkové Drama v anglické škole. O pět let později se s divadlem ve výchově setkávají studenti DAMU (tehdejšího oboru Dramatická výchova) v Budapešti a na základě této zkušenosti vzniká, právě z iniciativy studentů DAMU, první český pokus o „TIE“ (viz podle Horáček, 2001).

⁸ **Divadlo utlačovaných** (Theatre of the Oppressed) – divadelní forma, kdy je divák spolutvůrcem hry, divadlo zde hraje roli prostředku k sociální změně, více informací lze nalézt na

<http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php>

⁹ **Augusto Boal** (16.3.1931 – 2.5.2009) – brazilský divadelník, zakladatel Divadla utlačovaných

¹⁰ **spect-actor** = spojení slov *spectator* (divák) a *actor* (herec)

V současné době se můžeme s divadlem ve výchově setkat v rámci programů divadelního spolku Spolupospolu¹¹. V Praze pak nabízí programy, ve kterých prvky divadla ve výchově nalézáme, například Národní Galerie¹² a Muzeum hlavního města Prahy¹³.

3.4 Dramatická výchova a klíčové kompetence

Již jsme zmínili, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zařazuje dramatickou výchovu jakožto doplňující obor. V následujících dvou tabulkách (tab. 6 a 7) vidíme učivo a očekávané výstupy vzdělávacího oboru Dramatická výchova pro druhý stupeň základního vzdělávání (druhý stupeň volíme s ohledem na empirickou část této práce, ve které se orientujeme na studenty ve věku třináct až šestnáct let). Z obsahů tabulek vyplývá (především viz podtržený text), že se dramatická výchova přímo váže na kompetenci komunikativní, kompetence sociální a personální a na kompetenci k řešení problémů (viz kap.2.). Jak jsme již dříve uvedli, hlavním prostředkem dramatické výchovy je hra v roli. V té se žáci „vžívají do cizí kůže“. V bezpečí „fikce“ si zkoušejí jiné postavy s jinými názory, postoji, zkušenostmi, uvědomují si mnohost pohledů na jeden problém, čímž rozvíjejí schopnost empatie. Zároveň si také tříbí své postoje a názory a v rámci diskuse se je učí formulovat a obhájit, ale opět i naslouchat názorům ostatních. Žáci se učí reflektovat a hodnotit jednak své jednání, ale i jednání druhých. S tím souvisí schopnost přijímat kritiku a umět na ni adekvátně reagovat. V neposlední řadě se žáci prostřednictvím dramatické výchovy učí přijímat za svá rozhodnutí zodpovědnost. K tématu komunikace přispívá i interpretace nejrůznějších textů. Zároveň se žáci učí spolupráci, bez které by dramatická výchova vůbec nebyla možná. Jak píše Jaroslav Provazník: *„Dramatická výchova - tím, že využívá prostředků a postupů divadelního umění - vnáší do pohledu na svět a na život dynamiku, protože cíleně pracuje s konflikty a vede žáky k experimentaci s jejich různými řešeními. To vše však v bezpečí fikce, ale s možností získávat zprostředkovaně, ve hře zkušenosti důležité pro život, vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách.“* (Provazník, 2006, s. 11).

¹¹ Více informací o programech lze nalézt na <http://www.spolupospolu.cz/index.php?sekce=stranka&id=1>

¹² Více informací o programech lze nalézt na <http://www.ngprague.cz/cz/173/sekce/aktualni-nabidka-programu-pro-skoly/>

¹³ Více informací o programech lze nalézt na <http://www.muzeumprahy.cz/texty/programy.php#skoly>

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- **psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- **herní dovednosti** – vstup do role, jevištní postava; strukturace herní a jevištní situace
- **sociálně komunikační dovednosti** – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- **náměty a témata v dramatických situacích** – jejich nalézání a vyjadřování
- **práce na postavě** – charakter, motivace, vztahy
- **konflikt jako základ dramatické situace** – řešení konfliktu jednáním postav
- **dramatická situace, příběh** – řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramatizace literární předlohy
- **inscenační tvorba** – dramaturgie, režie, herecká práce, scénografie, scénická hudba a zvuk
- **komunikace s divákem** – prezentace, sebereflexe

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- **základní stavební prvky dramatu** – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace
- **základní dramatické žánry** – komedie, tragédie, drama
- **základní divadelní druhy** – činohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima
- **současná dramatická umění a média** – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- **vybrané etapy a typy světového a českého divadla**
- **výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby**

Tabulka 6 – učivo vzdělávacího oboru Dramatická výchova pro druhý stupeň základního vzdělávání (RVP ZV, 2007, s. 89)

Žák:

- uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla
- propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých
- rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí
- prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou
- přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku

Tabulka 7 - očekávané výstupy vzdělávacího oboru Dramatická výchova pro druhý stupeň základního vzdělávání (*RVP ZV, 2007, s. 89*)

Jaroslav Provazník ve svém článku Dramatická výchova a klíčové kompetence zmiňuje ještě vliv dramatické výchovy na kompetence občanské a kompetence k učení. Kompetence občanské jsou rozvíjeny prací s náměty a tématy, které se týkají mezilidských vztahů a fungování společnosti jako takové. Kompetence komunikativní pak posiluje zkoumání témat z různých úhlů pohledu, uvědomění si důsledků jednání v různých situacích, možnost rozvíjet schopnost hodnotit výsledky svého učení a plánovat si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit (viz podle Provazník, 2006).

B) EMPIRICKÁ ČÁST

4. PROJEKT DICE

Úkolem této kapitoly je seznámit čtenáře s projektem DICE a dát tak do kontextu následující výzkum, který z něj vychází.

4.1 O projektu

DICE, neboli „Drama Improves Lisbon Key Competences in Education“, je mezinárodní výzkumný projekt podporovaný Evropskou unií¹⁴, který započal na podzim roku 2008 a v současné době stále ještě probíhá (dokončení je plánováno na podzim 2010). Jedná se o první výzkumný projekt, který zkoumá souvislost mezi dramatickými aktivitami ve výchově a vzdělávání a Lisabonskými kompetencemi. Tento dlouhodobý mezikulturní výzkum je realizován šesti partnerskými zeměmi a šesti přidruženými zeměmi¹⁵ (tab. 8).

vedoucí konsorcia	
Maďarsko	Káva Theatre in Education Company
členové konsorcia	
Nizozemí	Foundation Leesmij
Polsko	University of Gdansk
Rumunsko	Sigma Art Foundation
Slovinsko	Taka Tuka Club
Velká Británie	Big Brum Theatre in Education Co. Ltd.
přidružení členové	
Česká Republika	Charles University, Prague
Norsko	Bergen University College
Palestina	Theatre Day Productions
Portugalsko	Technical University of Lisbon
Srbsko	Center for Drama in Education and Art CEDEUM
Švédsko	Culture Centre for Children and Youth in Umea

Tabulka 8 – členové projektu DICE

¹⁴ Internetové stránky projektu: <http://www.dramanetwork.eu>

¹⁵ Přidružené země, neboli tzv. associated partners, se nepodíleli na tvorbě výzkumného plánu a výzkumných metod. Je jim umožněno tyto metody používat, ovšem nemají nárok na financování z grantu a tedy veškeré výdaje spojené s výzkumem hradí výzkumníci sami.

Hlavním cílem projektu je pomocí kvantitativních a kvalitativních mezikulturních výzkumů zjistit, zda jsou dramatické aktivity vhodným nástrojem k rozvoji Lisabonských klíčových kompetencí. Na základě tohoto výzkumu mají být publikovány tzv. Green Paper (Zelené listy), které mají být přeloženy do dvanácti jazyků a rozšířeny mezi subjekty vzdělávání a kultury po celé Evropě, a to jak na místní, celostátní, tak i evropské úrovni. Dalším cílem je vytvořit „Evropský výchovně vzdělávací balíček pro dramatické aktivity ve výchově“. Má se jednat o soubor informačních materiálů pro školy, který by vysvětloval, jak dramatické aktivity k rozvoji Lisabonských klíčových kompetencí používat. Tento balíček by měl být opět přeložen do dvanácti jazyků a rozšířen po školách. V pořadí třetím cílem výzkumného projektu DICE je porovnat dramatické aktivity ve výchově a vzdělávání v různých zemích a sdílením získaných informací napomoci přenosu poznatků mezi odborníky.

DICE vychází z předpokladu, že dramatické aktivity ve výchově a vzdělávání dokáží posilovat sociální soudržnost, osobní naplnění, aktivní občanství, komunikaci napříč kulturami a genderovou rovnost. Dále také rozvíjejí kreativitu, konkurenceschopnost, porozumění lidským právům, respekt k demokracii a k ostatním lidem a kulturám. Proto bylo rozhodnuto prozkoumat vliv dramatických aktivit na tyto Lisabonské klíčové kompetence:

- komunikace v mateřském jazyce
- schopnost učit se
- sociální a občanské schopnosti
- smysl pro iniciativu a podnikavost
- kulturní povědomí a vyjádření

4.2 Stručný popis metodiky výzkumu

Jak jsme již zmínili, jedná se o výzkum mezikulturní, do kterého je zapojeno dvanáct zemí. V každé zemi byla sebrána data od studentů ve věku od třinácti do šestnácti let¹⁶. Vytvořeny byly výzkumné skupiny, které se liší tím, do jaké míry se jejich členové účastní na dramatických aktivitách.

¹⁶ Jedním z hlavních důvodů pro volbu této věkové skupiny (13-16 let) je možnost využívat takových výzkumných metod, jako jsou dotazníky, které vyžadují schopnost porozumět textu a zadání úkolů.

Do první výzkumné skupiny spadají takoví studenti, kteří prošli tzv. one occasion drama neboli „jednorázovou dramatickou aktivitou“ – viz divadlo ve výchově (viz kapitola 3.3). Druhá výzkumná skupina je tvořena studenty, kteří se dramatickými aktivitami zabývají pravidelně, navštěvují dramatický kroužek nebo dramatickou výchovu ve škole (viz kapitola 3.2). Ke každé výzkumné skupině je přiřazena kontrolní skupina studentů, kteří pocházejí se stejného sociokulturního prostředí, nejlépe ze stejné školy, a kteří se s dramatickými aktivitami dosud nesetkali. Výzkumné vzorky byly od každé ze skupin alespoň čtyři (tab. 9):

VÝZKUMNÝ VZOREK Z JEDNÉ ZEMĚ			
Výzkumné skupiny		Kontrolní skupiny	
Minimální počet studentů = 160 Minimální počet skupin = 8		Minimální počet studentů = 160 Minimální počet skupin = 8	
Jednorázová dram. aktivita	Pravidelná dram. aktivita	Pro jednorázovou dram. aktivitu	Pro pravidelnou dram. aktivitu
Min. počet studentů = 80 Min. počet skupin = 4	Min. počet studentů = 80 Min. počet skupin = 4	Min. počet studentů = 80 Min. počet skupin = 4	Min. počet studentů = 80 Min. počet skupin = 4

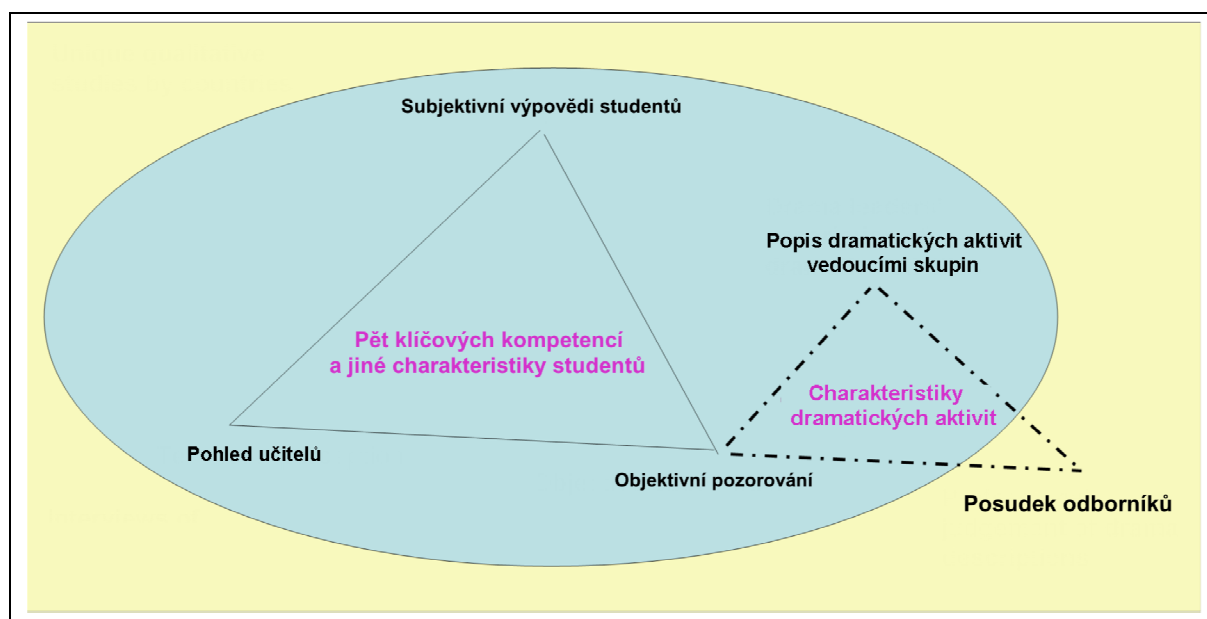
Tabulka 9 –struktura výzkumného vzorku jedné země

Výzkum probíhal v delším časovém horizontu, u všech výzkumných skupin byla sebrána vstupní a výstupní data s určitým časovým odstupem. Konkrétně se u skupin s jednorázovou dramatickou aktivitou (a u jejich skupin kontrolních) sbírala vstupní data dva týdny před dramatickou aktivitou, poté probíhalo pozorování samotného divadla a následovalo sebrání výstupních dat dva týdny po pozorování. U skupin s pravidelnou dramatickou aktivitou (a u jejich kontrolních skupin) se vstupní data sbírala během září a října 2009, v listopadu či prosinci proběhlo pozorování jedné z hodin dramatické výchovy a v lednu 2010 byla sebrána data výstupní.

Ve výzkumu byly použity metody jak kvantitativní, tak kvalitativní. Ke kvantitativním patří dotazník pro studenty (viz příloha 1), ve kterém studenti vypovídají sami o sobě. Otázky zjišťují, do jaké míry je u daného studenta rozvinuto pět Lisabonských klíčových kompetencí a ptají se také po některých dalších proměnných. Jiný dotazník vyplňovali učitelé (viz příloha 2), nejčastěji třídní učitelé nebo učitelé, kteří třídu dobře znají. Učitel vyplňoval dotazník o každém studentovi

zvlášť. Dotazníky zjišťovaly, do jaké míry je podle učitele u studenta rozvinuto pět Lisabonských kompetencí. Poslední kvantitativní metodou bylo strukturované pozorování dramatické aktivity. Pozorovány byly jak jednorázové dramatické aktivity, tak jedna hodina dramatické výchovy u každé skupiny s pravidelnými dramatickými aktivitami. Formy práce během hodin pozorovali dva nezávislí pozorovatelé, kteří byli předem vyškoleni v kódovacím systému a způsobu zapisování do pozorovacího archu (viz příloha 3). Všímali si, kdy docházelo k interakcím, zaznamenávali jejich směr a kvalitu. Do kódovacího systému byly zahrnuty i konkrétní události, které poukazují na přítomnost některé z pěti Lisabonských kompetencí (např. spolupráce studentů).

Kvalitativní metodou použitou ve výzkumu byl strukturovaný popis. Jednotliví vedoucí dramatických aktivit popisovali jejich průběh (viz příloha 4). Dále odborníci na dramatické aktivity ve výchově a vzdělávání popisovali současnou situaci v jejich zemi (viz příloha 5). V grafu (graf 2) vidíme, jak spolu typy sebraných dat souvisejí.



Graf 2 – vztahy mezi různými typy sebraných dat (převzato z materiálů k výzkumu DICE)

4.3 Realizace výzkumu v České republice – průběh a úskalí

Realizace výzkumného projektu DICE započala na podzim roku 2008. Česká republika (v zastoupení dvou studentek Univerzity Karlovy – tedy mém a kolegyně Kláry Malé) se do projektu zapojila jakožto přidružený partner na jaře 2009. V té době byl projekt již půl roku rozběhnut, bylo tedy nutno zvládnout v poměrně krátkém čase následující úkoly – přeložit dotazníky z anglického do českého jazyka, přeložit českou verzi webových stránek projektu a zrealizovat pilotní studii.

Při překladu se vyskytly první potíže, jak přeložit některé termíny a slovní obraty, aby nedošlo ke změně původního významu. Tyto případné chyby jsme se snažili eliminovat průběžnou konzultací překladů s odborníky na anglický jazyk, pedagogiku a psychologii. Pilotní studii jsme uskutečnili na ZŠ Mazurská. Po sebrání dat bylo nutné napsat zprávu o průběhu administrace, o problémech, které se vyskytly, zaznamenat délku vyplňování a všechna data zadat do speciální internetové databáze, kterou DICE vytvořil. Na základě poznatků z pilotní studie byly dotazníky pozměněny. Bylo proto nutné je přeložit znovu a přizpůsobit jim i internetovou databázi.

Během prázdnin 2009 probíhalo školení asistentů, kteří měli provádět pozorování. Obdrželi jsme DVD s podrobnými instrukcemi, jakým způsobem by mělo správné pozorování probíhat, na co se zaměřit, jak vyplňovat pozorovací archy. Na jeho základě vyškolila má kolegyně K. Malá dva asistenty.

Od září do ledna jsme realizovali samotný výzkum. Nejprve jsme se zaměřili na výběr skupin, ve kterých probíhá dramatická aktivita pravidelně. V úvahu připadaly buď zájmové kroužky dramatické výchovy nebo dramatická výchova jako povinný či povinně volitelný předmět na základních školách či víceletých gymnáziích. V případě dramatických kroužků jsme se setkali s problémem časové náročnosti. Vyplnění jednoho dětského dotazníku totiž zabralo minimálně čtyřicet pět minut. Zadávat dotazníky v takovýchto skupinách by znamenalo, že dítě, které se rozhodlo věnovat část svého volného času dramatickým aktivitám, by místo toho sedělo s tužkou v ruce a trávilo tento čas psaním. Zároveň jsou tyto kroužky často placené, takže bychom se vystavovali i případným stížnostem rodičů, kteří si pravděpodobně náplň kroužku dramatické výchovy představují jinak. Z těchto důvodů jsme se rozhodli zaměřit se pouze na dramatické aktivity, které jsou součástí školního vyučování.

Ani tady ovšem nebyla situace jednoduchá. Zjišťovali jsme situaci na základních školách a víceletých gymnáziích v Praze a jejím okolí a zjistili jsme, že vyučování dramatické výchovy není moc častým jevem. Pokud jsme se s ním vůbec setkali, tak většinou na prvním stupni základních škol, který našemu výzkumnému vzorku ovšem nevyhovoval. Z dvaceti oslovených škol jsme nakonec našli tři, které splnily naše požadavky a zároveň souhlasily s účastí na výzkumu.

Druhou výzkumnou skupinou se měly stát studenti, kteří se účastnili jednorázové dramatické aktivity, tedy nějakého programu, který pracuje s principem divadla ve výchově. V tomto případě se nám nepodařilo sehnat ani jednu skupinu. Hlavní problém byl opět ve věkové kategorii. Skupinu, která by byla sestavena z žáků ve věku druhého stupně základní školy a která by se podobného programu účastnila v období stanoveném pro náš výzkum, jsme našli pouze jednu a ta s námi spolupracovat odmítla. Proto jsme se nakonec, po konzultaci s vedoucím projektu DICE, rozhodli od druhé výzkumné skupiny úplně upustit.

S nesnáze jsme se setkali i při hledání kontrolních skupin. V tomto případě nebyl problém s nedostatkem škol, ale s motivací. Učitelům dramatické výchovy bylo možné nabídnout výsledky výzkumu, které pro ně mohou být zajímavé a přínosné. U učitelů kontrolních skupin však takováto „odměna“ ztrácela význam. Museli jsme proto najít takové učitele, kteří byli ochotni propůjčit nám své třídy a svůj čas nezištně.

Ke spolupráci se nám nakonec podařilo přesvědčit dvě základní školy a tři gymnázia (tab. 10).

	Výzkumná skupina	Kontrolní skupina
1.	ZŠ Kunratice (7.A)	ZŠ Křesomyslova (7.A)
2.	Gymnázium Kralupy n. Vltavou (2.G)	Gymnázium J.Barranda, Beroun (2.A)
3.	Gymnázium Josefská (2.BG)	Gymnázium Josefská (½ 4.AG)
4.	Gymnázium Josefská (2.AG)	Gymnázium Josefská (½ 4.AG)

Tabulka 10 – školy zapojené do výzkumu realizovaného v ČR

Každé skupině a každému studentovi jsme přidělili kód, podle přesných pravidel navržených DICE a pod tímto kódem jsme zadávali sebraná data do internetové databáze. Každý měsíc jsme o průběhu našeho výzkumu podávali zprávy vedoucímu DICE.

Sběr vstupních dat a pozorování probíhalo většinou bez komplikací. Setkali jsme se bohužel i

se třídou, která nebyla ochotna spolupracovat. Vyplňování dotazníků sabotovala, studenti dotazníky buď nevyplnili vůbec nebo zaškrtovali stále stejné odpovědi, proto jsme museli tuto skupinu z výzkumu vyřadit. U jedné z výzkumných skupin nastal problém, kdy nebylo možné se domluvit na termínu pozorování, hodiny dramatické výchovy odpadaly, nebo byly suplované. V případě této výzkumné skupiny nakonec pozorování vůbec neproběhlo.

Vzhledem k časové náročnosti vyplňování dotazníků se potíže začaly vyskytovat při sběru výstupních dat a to především u učitelských dotazníků. Někteří učitelé odmítali dotazníky znovu vyplňovat, což argumentovali nedostatkem času nebo tím, že by odpovídali stejně jako v případě vstupních dotazníků, protože od té doby nenastaly žádné změny. Z celkového počtu učitelů výstupní dotazníky neodevzdali čtyři.

V současné době jsou všechna sebraná data zadána do databáze. Proběhlo několik kontrol kódů škol a studentů, byly vyřešeny nesrovnalosti v zadaných datech. Partnerské země projektu nyní pracují na zpracování sebraného materiálu. Výstupy z výzkumu by měly být hotovy na podzim roku 2010.

5. VLASTNÍ VÝZKUM

Empirická část této práce vychází z projektu DICE (viz kapitola 4.). Nyní uvedeme výzkumné otázky tohoto projektu, abychom si lépe ujasnili vztah našeho výzkumu a výzkumu DICE. Hlavními výzkumnými otázkami DICE jsou:

1. *Existují signifikantní rozdíly v rozvoji pěti zkoumaných Lisabonských klíčových kompetencí mezi výzkumnými a kontrolními skupinami?*
2. *Existují signifikantní rozdíly mezi zeměmi*
 - a) *v rozvoji kompetencí u žáků obecně?*
 - b) *ve vlivu dramatických aktivit na rozvíjení klíčových kompetencí a / nebo intervenujících proměnných?*
 - c) *v typu dramatických aktivit, které jsou obvykle používány?*
3. *Existují signifikantní intervenující proměnné, které ovlivňují klíčové kompetence?*

Výzkumná otázka číslo dvě je pro nás nepodstatná, protože data z jiných zemí k dispozici nemáme. Zaměřujeme se tedy na otázky jedna a tři s tím, že je nepřijímáme celé, protože nezkoumáme všech pět klíčových kompetencí, ale pouze kompetence sociální. Vzhledem k tomu, že jsme měli k dispozici pouze hlavní hypotézu projektu DICE (*Dramatické aktivity ve vzdělávání pozitivně ovlivňují pět Lisabonských klíčových kompetencí.*), vytvořili jsme k výzkumným otázkám (s ohledem na data, která máme k dispozici) hypotézy vlastní. Protože v možnostech této práce není podrobit analýze data sebraná všemi metodami, zaměřili jsme se pouze na práci se studentskými dotazníky.

5.1 Koncept výzkumu

5.1.1 Význam a potřeba studie

Výzkumná studie spojuje dnes aktuální téma klíčových kompetencí ve školním vzdělávání s dramatickou výchovou. Vychází z předpokladu, že dramatická výchova ovlivňuje rozvoj

osobnosti studenta (viz kapitola 3.4). Zkoumá, zda dramatická výchova přispívá k rozvoji sociálních kompetencí, konkrétně k rozvoji schopnosti empatie a schopnosti řešení problémů.

5.1.2 Teoretický rámec výzkumu

Teoretická východiska výzkumné studie byla popsána v teoretické části této práce. Proto zde uvedeme pouze některé výzkumy jiných autorů, které s naším tématem souvisejí.

V České republice jsme nenašli studii, která by se přímo zabývala vlivem dramatické výchovy na klíčové kompetence. Existují však výzkumy, které s ovlivňováním sociálních kompetencí dramatickou výchovou souvisejí.

V absolventských pracích Masarykovy univerzity v Brně jsme našli dvě studie, zabývající se podobným tématem a podobnou věkovou skupinou. První z nich zkoumala vliv dramatické výchovy na školní klima a zjistila, že ve třídách, ve kterých dramatická výchova probíhá, jsou žáci více spokojení, méně se hádají, více drží pospolu a mají i menší tendenci soutěžit (viz podle Michalíková, 2006). Druhá práce se zaměřila na vliv dramatické výchovy na vztahy ve třídě a došla k podobným závěrům a to, že dramatická výchova má vliv na kvalitu a pevnost vztahů ve třídě a přispívá k lepší spolupráci žáků (viz podle Šafarčíková, 2009). Oba výsledky tedy poukazují na možný vliv dramatické výchovy na námi zkoumané schopnosti.

5.1.3 Formulace problému a cíle studie

Výzkumným tématem této práce je vliv dramatické výchovy na rozvoj sociálních kompetencí. Cílem studie je zjistit, zda tento vliv existuje a jaké jiné faktory rozvoj těchto kompetencí ovlivňují.

5.1.4 Výzkumné otázky, formulace hypotéz

Výzkumné otázky, které náš výzkum směřovaly:

- *Ovlivňuje dramatická výchova rozvoj schopnosti empatie?*
- *Ovlivňuje dramatická výchova rozvoj schopnosti řešení problémů?*

Výzkumný instrument nám umožnil zkoumat i jiné proměnné, které by mohly schopnost empatie a schopnost řešení problémů ovlivňovat. Proto jsme se rozhodli řadit i výzkumnou otázku:

- *Jaké další proměnné mohou ovlivňovat rozvoj těchto schopností?*

Ověřované hypotézy:

- *Existuje rozdíl mezi mírou rozvoje schopnosti empatie u studentů, kteří se dramatické výchovy účastní a u studentů, kteří se dramatické výchovy neúčastní.*
- *Existuje rozdíl mezi mírou rozvoje schopnosti řešení problémů u studentů, kteří se dramatické výchovy účastní a u studentů, kteří se dramatické výchovy neúčastní.*

Ke třetí výzkumné otázce se váží následující hypotézy:

- *Na rozvoj schopnosti empatie / řešení problémů má vliv pohlaví.*
- *Na rozvoj schopnosti empatie / řešení problémů má vliv věk.*
- *Na rozvoj schopnosti empatie / řešení problémů má vliv typ studované školy.*
- *Na rozvoj schopnosti empatie / řešení problémů má vliv školní prospěch.*
- *Na rozvoj schopnosti empatie / řešení problémů má vliv vzdělání studentových rodičů.*
- *Na rozvoj schopnosti empatie / řešení problémů má vliv počet sourozenců, se kterými student bydlí.*
- *Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie / řešení problémů a zhodnocením finanční situace rodiny.*
- *Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie / řešení problémů a tím, zda se student vážně zabývá nějakým koníčkem.*
- *Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie / řešení problémů a subjektivně vnímaným postavením mezi spolužáky ve třídě.*
- *Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie / řešení problémů a pocitem osamělosti.*
- *Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie / řešení problémů a osobními zkušenostmi se šikanou.*

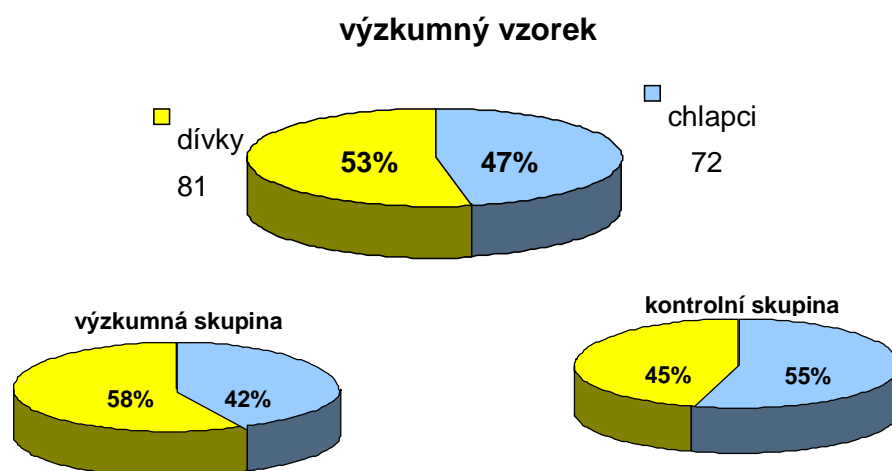
- Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie / řešení problémů a sebevědomím.
- Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie / řešení problémů a pocity v domácím prostředí.
- Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie / řešení problémů a pocity ve školním prostředí.

5.2 Charakteristika základního souboru a vzorku

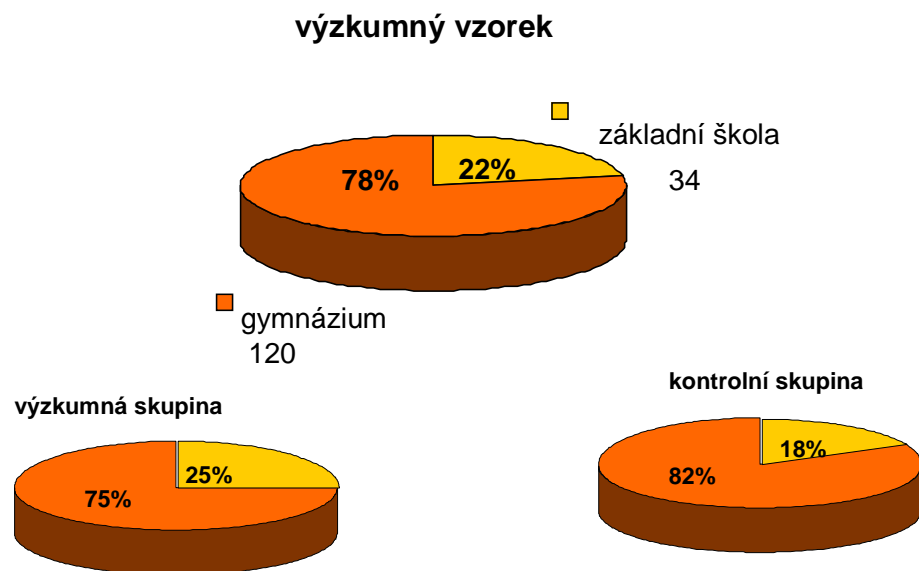
Základním souborem tohoto výzkumu jsou mladí lidé z České republiky ve věku od třinácti do šestnácti let. Kritériem pro zařazení do výzkumné skupiny, byla pravidelná účast na hodinách dramatické výchovy.

Školy jsme vybírali podle dostupnosti a ochoty respondentů, respektive jejich učitelů, se výzkumu účastnit. Z několika oslovených tříd vznikly nakonec čtyři skupiny výzkumné. Ke každé z nich jsme volili skupinu kontrolní tak, aby se dané výzkumné skupině co nejvíce podobala (nejlépe tedy třída ze stejné školy, se studenty stejného věku) a jejíž členové se žádných dramatických aktivit neúčastnili.

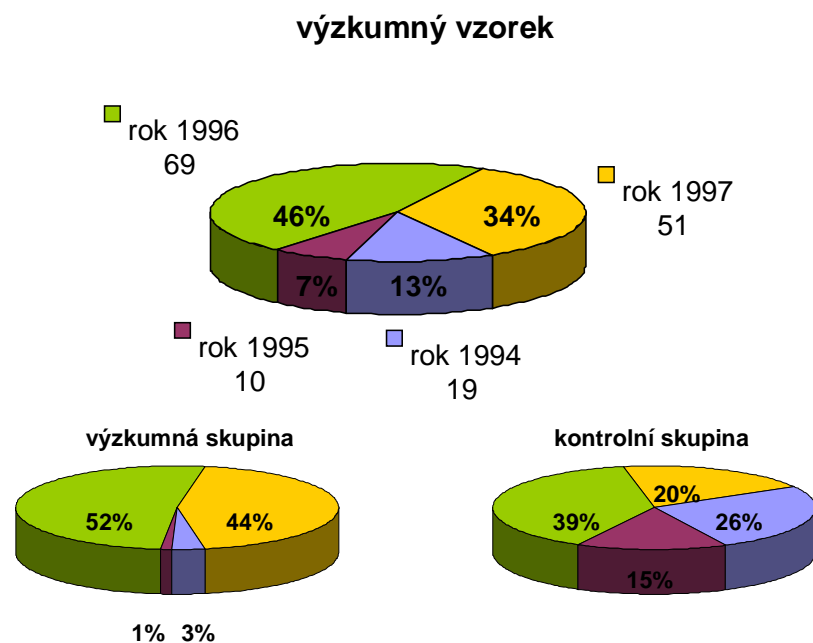
Výsledný výzkumný vzorek se skládal z pěti různých škol z Prahy (ZŠ Kunratice, ZŠ Křesomyslova, Gymnázium Josefská) a okolí (Gymnázium Kralupy nad Vltavou a Gymnázium Jana Barranda v Berouně). V níže uvedených grafech vidíme jeho charakteristiky.



Graf 3 – zastoupení chlapců a dívek ve výzkumném vzorku

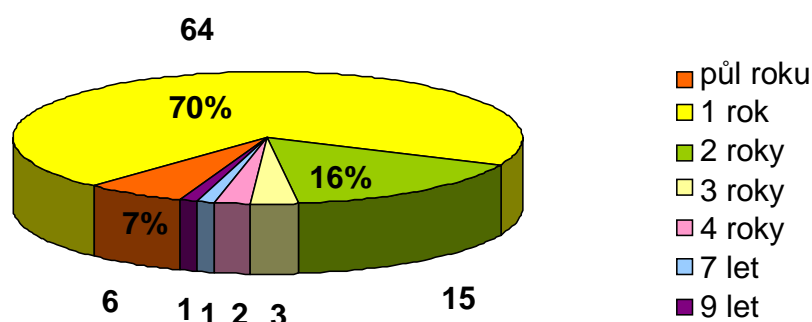


Graf 4 – zastoupení žáků základních škol a studentů gymnázií ve výzkumném vzorku



Graf 5 – věkové rozložení ve výzkumném vzorku

Výzkumná skupina obsahuje 92 studentů, kontrolní 62. Rozložení pohlaví a typu škol je ve výzkumné i kontrolní skupině podobné. Nepodařilo se nám však zajistit stejné věkové rozložení. Ve výzkumné skupině se vyskytují především mladší studenti. Tento fakt bereme v úvahu v interpretaci výsledků výzkumu. Graf 6 ještě ilustruje, jak dlouho navštěvují studenti z výzkumné skupiny dramatickou výchovu.



Graf 6 – jak dlouho navštěvují studenti z výzkumné skupiny dramatickou výchovu

5.2.1 Proměnné

V našem výzkumu se objevují dvě základní závisle proměnné, proměnná nezávislá a několik proměnných intervenujících. Závisle proměnnými jsou schopnost empatie a schopnost řešení problémů. Ve vztahu k nim považujeme za nezávisle proměnnou skutečnost, zda respondent navštěvuje či nenavštěvuje dramatickou výchovu. Mezi intervenující proměnné pak řadíme: pohlaví, věk, typ studované školy, školní prospěch, vzdělání studentových rodičů, počet sourozenců, zhodnocení finanční situace rodiny, osobní zájmy studenta, subjektivně vnímané postavení mezi spolužáky ve třídě, pocit osamělosti, osobní zkušenosti se šikanou, sebevědomí, pocity v domácím prostředí, pocity ve školním prostředí. Všechny proměnné blíže rozebereme v rámci popisu a analýzy dat (viz kapitola 5.3.2).

5.3 Metody sběru dat

Ke sběru dat nám sloužil dotazník vytvořený projektem DICE. Z dotazníku pro studenty, který je v plné formě k dispozici v přílohách (příloha 1), jsme zpracovávali data jen z těch položek, které se vztahují k empatii, řešení problémů, dramatické výchově nebo některé ze zkoumaných intervenujících proměnných. Tyto položky jsou konkrétně uvedeny v kapitole Popis a analýza dat.

V rámci administrace dostali studenti informaci, že se účastní celoevropského výzkumu, jehož cílem je porovnat životy, názory a postoje mladých lidí po celé Evropě. O tom, že výzkum ve skutečnosti zkoumá vlivy dramatické výchovy, se nedozvěděli proto, aby jejich výpovědi nebyly touto informací zkresleny. Veškeré informace k vyplňování jsou obsaženy přímo v dotazníku, takže již nebylo třeba studenty dále instruovat. V každé skupině jsem byla při vyplňování dotazníků přítomna buďto já nebo má kolegyně, takže v případě, že student nějaké otázce nerozuměl, měl možnost se zeptat. Vyplňování celého dotazníku trvalo přibližně čtyřicet pět minut.

5.4 Výsledky

5.4.1 Plán výzkumu

Plán výzkumu je ovlivněn skutečností, že jsme data pro tento výzkum sbírali spolu s mnoha dalšími daty pro výzkumný projekt DICE. Podrobný popis výzkumného procesu je uveden v předchozí kapitole.

5.4.2 Popis a analýza dat

Následující podkapitola je pomyslně rozdělena na tři části. V první z nich se budeme zabývat vztahem schopnosti empatie a dramatické výchovy, ve druhé vztahem schopnosti řešení problémů a dramatické výchovy a ve třetí části se podíváme na vztah schopnosti empatie a schopnosti řešení problémů s dalšími proměnnými, které nám používaný výzkumný instrument

umožňuje zkoumat. Veškerá data jsme vyhodnocovali pomocí programu Microsoft Excel a statistického programu SPSS.

Nejprve se tedy zaměříme na vztah schopnosti empatie a dramatické výchovy. Testovali jsme tuto hypotézu:

Existuje rozdíl mezi mírou rozvoje schopnosti empatie u studentů, kteří se dramatické výchovy účastní a u studentů, kteří se dramatické výchovy neúčastní.

Dotazníkem jsme zjišťovali, do jaké míry má daný student schopnost empatie rozvinutou. K tomu nám sloužily následující otázky:

[emp1] Často soucítím s lidmi, kteří neměli tolik štěstí jako já.

[emp2] Když je někdo využíván, cítím potřebu ho chránit.

[emp3] Někdy se pokouším lépe pochopit své přátele tím, že se snažím vžít do jejich situace.

[emp4] Myslím si, že každá otázka má dvě strany, proto se snažím dívat na obě dvě.

[emp5] Řekl(a) bych o sobě, že jsem poměrně dobrosrdečný(á).

[emp6] Než někoho začnu kritizovat, zkusím si představit, jak bych se asi cítil(a) na jeho místě.

Studenti odpovídali na škále od jedné (*naprosto nesouhlasím*) do pěti (*naprosto souhlasím*). Na základě odpovědí na tyto otázky jsme u každého studenta vypočítali tzv. index empatie **[emp_index]**, tedy celkový stupeň rozvoje schopnosti empatie. Index empatie vznikl jako průměr odpovědí na všechny otázky vztahujících se ke schopnosti empatie. Poté jsme přistoupili ke srovnání výzkumné **[dram_vých – 1]** a kontrolní skupiny **[dram_vých – 0]**. V následující tabulce (tab. 11) vidíme rozdíly průměrů jednotlivých položek u těchto dvou skupin.

dram_vých	emp1	emp2	emp3	emp4	emp5	emp6
0	3,61	3,65	3,73	3,65	3,54	3,19
1	3,68	3,67	3,70	3,47	3,47	3,37

Tabulka 11 – průměry jednotlivých položek u výzkumné a kontrolní skupiny (empatie)

Již z tabulky číslo jedenáct je patrné, že průměrné hodnoty jednotlivých položek se u výzkumné a kontrolní skupiny nijak významně neliší. Tuto skutečnost jsme ověřovali Mann-Whitney testem pro dva nezávislé výběry (tab. 12).

Test Statistics ^a							
	emp1	emp2	emp3	emp4	emp5	emp6	emp_index
Mann-Whitney U	2,760E3	2,822E3	2,790E3	2,594E3	2,652E3	2,616E3	2830,500
Wilcoxon W	4,714E3	4,775E3	7,068E3	6,872E3	6,930E3	4,569E3	4783,500
Z	-,357	-,117	-,243	-,998	-,614	-,916	-,080
Asymp. Sig. (2-tailed)	,721	,907	,808	,318	,539	,360	,937

a. Grouping Variable: dram_vých

Tabulka 12 – Mann-Whitney test pro dva nezávislé výběry (empatie)

Mann-Whitney test nepotvrdil statisticky významný rozdíl mezi výzkumnou a kontrolní skupinou. V námi testovaném souboru tedy neexistuje statisticky významný rozdíl mezi mírou rozvoje schopnosti empatie u studentů, kteří se dramatické výchovy účastní a u studentů, kteří se dramatické výchovy neúčastní.

Druhým zkoumaným vztahem je vztah schopnosti řešení problémů a dramatické výchovy. V tomto případě jsme testovali hypotézu:

Existuje rozdíl mezi mírou rozvoje schopnosti řešení problémů u studentů, kteří se dramatické výchovy účastní a u studentů, kteří se dramatické výchovy neúčastní.

Schopnost řešení problémů zjišťovaly následující otázky:

[res_prob17] *Vyřeším většinu každodenních problémů.*

[res_prob18] *Problémy řeším na základě svých vlastních rozhodnutí.*

[res_prob19] *Poté co se problém pokusím vyřešit, obvykle rozebírám, jestli to fungovalo nebo ne.*

[res_prob10] *Dokáži vyřešit většinu citových problémů.*

[res_prob11] *Postavím se i problémům souvisejícím s city.*

[res_probl12] *Zkusím se zamyslet nad různými způsoby, kterými bych mohl(a) problém vyřešit.*

[res_probl13] *Připravím si plán, jak problém vyřešit.*

[res_probl14] *Zaměřím se na to, co by mi ta situace mohla přinést dobrého.*

[res_probl15] *Požádám někoho, koho si vážím, o radu.*

[res_probl16] *Snažím se problém více rozebrat, abych mu lépe porozuměl(a).*

Studenti odpovídali na škále od jedné (*naprosto nesouhlasím*) do pěti (*naprosto souhlasím*). Ze všech položek, vztahujících se k řešení problémů, jsme opět vytvořili index **[res_probl_index]**.

Jako v případě schopnosti empatie jsme nejprve srovnali průměry jednotlivých otázek u výzkumné [**dram_vých** – 1] a kontrolní skupiny [**dram_vých** – 0] (tab. 13).

dram_vých	res_probl 7	res_probl 8	res_probl 9	res_probl 10	res_probl 11	res_probl 12	res_probl 13	res_probl 14	res_probl 15	res_probl 16
0	3,63	3,85	3,53	3,27	3,52	3,98	3,35	3,62	3,73	3,55
1	3,54	3,83	3,21	3,37	3,53	3,59	3,18	3,52	3,68	3,47

Tabulka 13 - průměry položek u výzkumné a kontrolní skupiny (řešení problémů)

V porovnání s hodnotami, které jsme viděli u schopnosti empatie, jsou zde rozdíly mezi průměry větší. Zda je však můžeme považovat za statisticky významné, je třeba ověřit Mann-Whitney testem pro dva nezávislé výběry (tab. 14). Podíváme-li se na poslední hodnotu u indexu řešení problémů zjistíme, že ani v případě schopnosti řešení problémů není rozdíl skupin statisticky významný. Ovšem porovnáme-li tuto hodnotu 0,053 s hodnotou 0,937, která nám vyšla u indexu empatie, vidíme velký rozdíl. Proto, i když nemůžeme na základě tohoto testu naši hypotézu potvrdit, je pravděpodobné, že schopnost řešení problémů souvisí s navštěvováním dramatické výchovy daleko více, než schopnost empatie.

Test Statistics ^a											
	res_probl7	res_probl8	res_probl9	res_probl10	res_probl11	res_probl12	res_probl13	res_probl14	res_probl15	res_probl16	res_probl_index
Mann-Whitney U	2672,500	2740,000	2203,500	2670,000	2802,000	2075,500	2520,500	2595,500	2735,000	2714,000	2302,000
Wilcoxon W	6858,500	6835,000	6389,500	4623,000	6988,000	6261,500	6706,500	6781,500	6921,000	6900,000	6488,000
Z	-,605	-,219	-,2464	-,599	-,076	-,2,980	-,1,170	-,719	-,339	-,424	-,1,935
Asymp. Sig. (2-tailed)	,545	,826	,014	,549	,940	,003	,242	,472	,735	,671	,053

a. Grouping Variable: dram_vých

Tabulka 14 - Mann-Whitney test pro dva nezávislé výběry (řešení problémů)

Testem potvrzený signifikantní rozdíl mezi kontrolní a výzkumnou skupinou vidíme u otázek číslo 9 a 12. U těchto dvou otázek se tedy výzkumná a kontrolní skupina liší natolik, že je vliv dramatické výchovy na tyto odpovědi velice pravděpodobný. Ověříme ho ještě pomocí Pearsonova korelačního koeficientu (tab. 15).

		res_probl7	res_probl8	res_probl9	res_probl10	res_probl11	res_probl12	res_probl13	res_probl14	res_probl15	res_probl16	res_probl_index
dram_vých	Pearson											
	Correlation	-,055	-,015	-,190*	,058	,007	-,245**	-,087	-,059	-,023	-,042	-,130
	Sig. (2-tailed)	,502	,851	,018	,480	,936	,002	,282	,471	,778	,603	,109
	N	153	152	153	153	153	152	153	152	153	153	153

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 15 – korelace jednotlivých otázek ke schopnosti řešení problémů s dramatickou výchovou

V patnácté tabulce vidíme, že signifikantní korelaci vykazují otázky číslo devět a dvanáct. Otázka číslo devět na pětiprocentní hladině významnosti, otázka číslo dvanáct dokonce na hladině významnosti $\alpha = 0,01$. Podíváme-li se o jaké otázky se jedná zjistíme, že jak otázka devátá (*Poté co se problém pokusím vyřešit, obvykle rozebírám, jestli to fungovalo nebo ne.*), tak otázka dvanáctá (*Zkusím se zamyslet nad různými způsoby, kterými bych mohl(a) problém vyřešit.*) se týká promýšlení řešeného problému. K tomuto zjištění se vrátíme v diskusi.

Již jsme uvedli, že nám používaný výzkumný instrument umožňuje zkoumat i vztah

schopnosti empatie a schopnosti řešení problémů s dalšími proměnnými. Následující tabulky (tab. 16 a 17) tyto vztahy ukazují. Zkoumali jsme je pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Dále uvádíme komentář k jednotlivým intervenujícím proměnným. Pro větší přehlednost je vždy nejprve uvedena konkrétní otázka z dotazníku, kterou jsme danou proměnnou zjišťovali, poté jsou uvedeny ověřované hypotézy a následuje komentář k výsledkům.

		dram _vých	pohlavi	vek	typ_ školy	znamky	vzdel_ rodic	souroz	finan- ce	konic- ky	postav _tr	osa- melost	sikana	sebe- vedomi	pocity_ doma	pocity_ skola
emp1	Pearson				-				-							
	Correlation	0,037	,363**	-,059	,272**	,074	-0,007	-0,053	,301**	,171*	0,032	,223**	-0,01	-0,13	-0	0,04
	Sig	0,652	0	0,472	0,001	,397	0,936	0,516	0	0,034	0,7	0,006	0,948	0,106	0,982	0,624
	N	154	153	149	154	132	143	153	152	154	152	153	152	152	153	150
emp2	Pearson				-				-							
	Correlation	0,016	,343**	0,082	-0,15	,233**	0,015	-0,006	,209**	,191*	0,006	,233**	-0,06	-,216**	-0,02	-0,01
	Sig.	0,844	0	0,322	0,063	,007	0,863	0,944	0,01	0,018	0,943	0,004	0,49	0,007	0,782	0,926
	N	154	153	149	154	132	143	153	152	154	152	153	152	152	153	150
emp3	Pearson				-				-							
	Correlation	-0,02	,388**	,169*	0,108	,050	0	-0,078	,266**	,197*	0,069	,242**	0,011	-0,07	-0,04	0,157
	Sig.	0,832	0	0,039	0,182	,569	0,993	0,34	0,001	0,014	0,399	0,003	0,895	0,429	0,602	0,056
	N	154	153	149	154	132	143	153	152	154	152	153	152	152	153	150
emp4	Pearson				-				-							
	Correlation	-0,09	0,155	,208*	0,059	-,151	0,09	0,027	0,124	0,018	0,079	0,074	-0,03	-0,08	0,077	,225**
	Sig.	0,27	0,055	0,011	0,467	,085	0,287	0,739	0,129	0,821	0,334	0,361	0,75	0,361	0,343	0,006
	N	154	153	149	154	132	143	153	152	154	152	153	152	152	153	150
emp5	Pearson				-				-							
	Correlation	-0,04	,210**	0,021	0,142	-,046	-0,012	0,018	0,138	0,141	0,146	0,065	-0,08	-0,08	0,143	,181*
	Sig.	0,602	0,01	0,798	0,079	,598	0,884	0,823	0,09	0,082	0,075	0,427	0,328	0,346	0,078	0,027
	N	153	152	148	153	131	142	152	151	153	151	152	151	151	152	149
emp6	Pearson				-				-							
	Correlation	0,091	0,079	0,037	0,097	-,102	-0,021	-0,108	,167*	0,127	0,054	0,039	-0,03	-0,09	0,112	0,102
	Sig.	0,261	0,329	0,654	0,234	,243	0,808	0,186	0,04	0,116	0,506	0,635	0,745	0,264	0,169	0,214
	N	154	153	149	154	132	143	153	152	154	152	153	152	152	153	150
emp_ index	Pearson				-				-							
	Correlation	0	,364**	0,142	,198*	,009	0,017	-0,048	,286**	,199*	0,09	,207*	-0,04	-0,16	0,064	,164*
	Sig.	0,991	0	0,084	0,014	,917	0,841	0,554	0	0,014	0,268	0,01	0,602	0,056	0,433	0,045
	N	154	153	149	154	132	143	153	152	154	152	153	152	152	153	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 16 – korelace intervenujících proměnných se schopností empatie

		pohlavi	vek	typ _skoly	vzdel _rodicu	souro- zenci	finan -ce	znam- ky	konic- ky	postav _tr	osame- lost	sikan a	sebe- vedomi	poc_d oma	pocity _sk.
res_p	Corel	0,05	-0,007	-0,009	-0,15	0,034	,013	-,201 ⁺	0,104	-0,085	-,165 ⁺	-,051	0,153	0,041	-0,038
7	Sig	0,539	0,93	0,916	0,075	0,674	,870	0,021	0,202	0,302	0,043	0,533	0,061	0,616	0,649
	N	152	148	153	142	152	151	131	153	151	152	151	151	152	149
res_p	Corel	0,055	0,093	0,041	-0,047	-0,036	,027	-,183 ⁺	,233 ⁺⁺	0,135	-0,069	-,173 ⁺	0,152	0,072	-0,081
8	Sig	0,501	0,265	0,612	0,58	0,661	,741	0,037	0,004	0,099	0,397	0,034	0,063	0,378	0,329
	N	151	147	152	142	151	151	130	152	150	151	150	150	151	148
res_p	Corel	0,124	-,177 ⁺	-0,103	-0,078	-0,044	-,120	-0,093	0,108	0,131	0,051	0,139	-0,087	0,126	0,14
9	Sig	0,129	0,032	0,207	0,358	0,592	,141	0,289	0,183	0,11	0,536	0,089	0,286	0,123	0,089
	N	152	148	153	142	152	151	131	153	151	152	151	151	152	149
res_p	Corel	0,061	0,046	-0,105	-0,004	-0,108	,244 ⁺⁺	0,074	0,017	-0,15	-,175 ⁺	-,093	0,125	0,104	0,078
10	Sig	0,455	0,582	0,196	0,966	0,187	,003	0,398	0,836	0,066	0,031	0,256	0,125	0,204	0,347
	N	152	148	153	142	152	151	131	153	151	152	151	151	152	149
res_p	Corel	0,148	-0,064	-0,078	-0,053	-0,143	,116	0,154	0,06	-,168 ⁺	-0,065	-,039	0,101	0,085	0,024
11	Sig	0,07	0,443	0,336	0,535	0,079	,155	0,079	0,464	0,04	0,429	0,635	0,218	0,295	0,772
	N	152	148	153	142	152	151	131	153	151	152	151	151	152	149
res_p	Corel	0,087	-0,151	-0,046	0,01	-0,02	-,148	-0,026	0,106	0,088	0,116	-0,04	0,017	0,029	0,007
12	Sig	0,288	0,068	0,573	0,907	0,805	,071	0,772	0,193	0,285	0,155	0,626	0,834	0,72	0,93
	N	151	147	152	141	151	150	130	152	150	151	150	150	151	148
res_p	Corel	0,01	-0,114	-0,056	0,014	-0,084	-,052	0,048	0,117	-0,053	-0,071	0,049	-0,053	,161 ⁺	0,103
13	Sig	0,905	0,169	0,495	0,865	0,305	,523	0,583	0,151	0,52	0,387	0,554	0,515	0,048	0,211
	N	152	148	153	142	152	151	131	153	151	152	151	151	152	149
res_p	Corel	-0,046	-0,096	0,089	-0,065	0,045	-,139	-0,097	0,035	-0,03	0,035	0,104	-0,028	-,069	-0,027
14	Sig	0,577	0,245	0,274	0,441	0,579	,090	0,273	0,667	0,712	0,672	0,203	0,738	0,397	0,744
	N	151	147	152	141	151	150	130	152	150	151	150	150	151	148
res_p	Corel	0,14	-0,041	-,202 ⁺	-0,114	0,072	-,180 ⁺	0,063	,188 ⁺	0,007	0,141	0,087	-0,058	0,016	0,083
15	Sig	0,086	0,622	0,012	0,178	0,38	,027	0,474	0,02	0,928	0,082	0,29	0,478	0,846	0,311
	N	152	148	153	142	152	151	131	153	151	152	151	151	152	149
res_p	Corel	,182 ⁺	-0,078	-,213 ⁺⁺	-0,035	0,022	-,175 ⁺	-0,134	,223 ⁺⁺	0,066	0,1	0,045	0,018	0,011	0,05
16	Sig	0,025	0,347	0,008	0,681	0,784	,031	0,126	0,006	0,422	0,221	0,583	0,826	0,895	0,549
	N	152	148	153	142	152	151	131	153	151	152	151	151	152	149

res_p	Corel	,163 [*]	-0,126	-0,14	-0,104	-0,05	-,088	-0,068	,238 ^{**}	-0,022	-0,019	0,015	0,059	0,119	0,081
_index	Sig	0,045	0,128	0,083	0,219	0,539	,283	0,443	0,003	0,79	0,818	0,855	0,47	0,145	0,323
	N	152	148	153	142	152	151	131	153	151	152	151	151	152	149

^{**}. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

^{*}. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 17 – korelace intervenujících proměnných se schopností řešení problémů

a) vztah s pohlavím

[**pohlaví**] *Jsi dívka nebo chlapec?* (0 = chlapec, 1 = dívka)

Na rozvoj schopnosti empatie má vliv pohlaví.

Na rozvoj schopnosti řešení problémů má vliv pohlaví.

V případě schopnosti empatie se objevila korelace signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,01$ u čtyř ze šesti položek i u celkového indexu empatie. Průměrná hodnota indexu empatie u chlapců se dostala na číslo 3,31, kdežto u dívek až na 3,77. U dívek v našem souboru je tedy schopnost empatie rozvinuta více, než u chlapců. Korelace indexu řešení problémů s pohlavím byla prokázána na pětiprocentní hladině významnosti. Stejně jako u schopnosti empatie i zde platí, že dívky (s průměrným indexem 3,64) mají schopnost řešení problémů rozvinutou více, než chlapci (s průměrným indexem 3,42). V obou případech tedy můžeme hypotézy přijmout a konstatovat, že jak na rozvoj schopnosti empatie, tak na rozvoj schopnosti řešení problémů má pohlaví vliv.

b) vztah s věkem

[**věk**] *Kdy jsi se narodil(a)?rokměsíc.....den* (počítáno s roky)

Na rozvoj schopnosti empatie má vliv věk.

Na rozvoj schopnosti řešení problémů má vliv věk.

Korelace celkového indexu empatie a věku se neprokázala. Na pětiprocentní hladině významnosti ji však nalézáme u otázky číslo tři (*Někdy se pokouším lépe pochopit své přátele tím, že se snažím vžít do jejich situace.*) a čtyři (*Myslím si, že každá otázka má dvě strany, proto se snažím dívat na obě dvě.*). S těmito dvěma výroky souhlasí častěji starší studenti, než jejich mladší spolužáci. I u schopnosti řešení problémů se prokázala korelace pouze u dílčí otázky (*Poté co se problém pokusím vyřešit, obvykle rozebírám, jestli to fungovalo nebo ne.*), se kterou opět souhlasili častěji starší respondenti. Na základě těchto výsledků nemůžeme přijmout ani jednu hypotézu.

c) vztah s typem studované školy

[**typ_skoly**] Této kategorii neodpovídala žádná otázka v dotazníku. Hodnoty jsme přidělovali na základě informací o škole, na které daný student studuje (0 = základní škola, 1 = víceleté gymnázium).

Na rozvoj schopnosti empatie má vliv typ studované školy.

Na rozvoj schopnosti řešení problémů má vliv typ studované školy.

Na pětiprocentní hladině významnosti se prokazuje souvislost schopnosti empatie s typem školy, kterou student navštěvuje. Žáci základních škol dosahují v průměru index empatie 3,8, zatímco gymnaziální studenti dosahují hodnoty 3,49. Ze všech položek je tato korelace nejsilnější (na hladině významnosti $\alpha = 0,01$) u prvního výroku (*Často soucítím s lidmi, kteří neměli tolik štěstí, jako já.*). Na základě našeho vzorku tedy můžeme v případě schopnosti empatie hypotézu přijmout. Jinak je tomu u schopnosti řešení problémů, kde se prokázal vztah pouze u dílčích otázek. S výroky patnáct (*Požádám někoho, koho si vážím, o radu.*) a šestnáct (*Snažím se problém více rozebrat, abych mu lépe porozuměl(a)*) souhlasili častěji žáci základních škol, než studenti gymnázií. V tomto případě tedy hypotézu nepřijímáme.

d) vztah se školním prospěchem

[**znamky**] *Jaký průměr známek jsi měl(a) na posledním vysvědčení? Zaokrouhli na jedno desetinné místo.*

Na rozvoj schopnosti empatie má vliv školní prospěch.

Na rozvoj schopnosti řešení problémů má vliv školní prospěch.

Vztah schopnosti empatie ani schopnosti řešení problémů se školním prospěchem se nepotvrdil. Signifikantní korelace ($\alpha = 0,01$) se ovšem vyskytla u schopnosti empatie u druhé otázky (*Když je někdo využíván, cítím potřebu ho chránit.*). Častěji s tímto výrokem souhlasili studenti s horším prospěchem. S výroky sedm (*Vyřeším většinu každodenních problémů.*) a osm (*Problémy řeším na základě svých vlastních rozhodnutí.*) z oblasti řešení problémů souhlasili častěji studenti s nižším průměrem známek, tedy s lepším prospěchem.

e) vztah se vzděláním studentových rodičů

[**vzdel_rodic**] Počítali jsme s hodnotami, které vznikly sloučením odpovědí na tyto dvě otázky (vytvořen index vzdělání rodičů):

Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvé matky (NEBO nevlastní matky/otcovy partnerky) – jedná se o tu, se kterou bydlíš?

Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvého otce (NEBO nevlastního otce/matčina partnera) – jedná se o toho, se kterým bydlíš?

Student volil v obou případech jednu z možností: 1. žádné (nedokončila základní školu), 2. základní, 3. středoškolské, 4. vysokoškolské, 5. nevím.

Na rozvoj schopnosti empatie má vliv vzdělání studentových rodičů.

Na rozvoj schopnosti řešení problémů má vliv vzdělání studentových rodičů.

Ani u schopnosti empatie, ani u schopnosti řešení problémů se vztah se vzděláním rodičů nepotvrdil. V obou případech proto zamítáme možný vliv této proměnné.

f) vztah s počtem sourozenců

[souroz] Napiš prosím, kolik bratrů / sester máš. Započítej i své nevlastní bratry a sestry. Nepočítej sám sebe! Napiš přesné číslo nebo nulu v případě, že nemáš žádného bratra / sestru (počítali jsme jen s údaji o sourozencích, se kterými student bydlí).

a) Počet sourozenců, se kterými bydlíš:

b) Počet sourozenců, se kterými nebydlíš:

Na rozvoj schopnosti empatie má vliv počet sourozenců, se kterými student bydlí.

Na rozvoj schopnosti řešení problémů má vliv počet sourozenců, se kterými student bydlí.

Ani v tomto případě se u žádné otázky nevyskytla signifikantní korelace, proto v našem výzkumném vzorku zamítáme možný vliv této proměnné.

g) vztah se zhodnocením finanční situace rodiny

[finance] Jak bys popsal(a) finanční situaci vaší rodiny v porovnání s ostatními rodinami? Přemýšlej o tom, jaké máte finanční možnosti (co si můžete koupit, kde bydlíte, zda máte auto(a), jakou zábavu si můžete dovolit,..) Zakroužkuj odpovídající číslo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Naše životní podmínky jsou velmi špatné

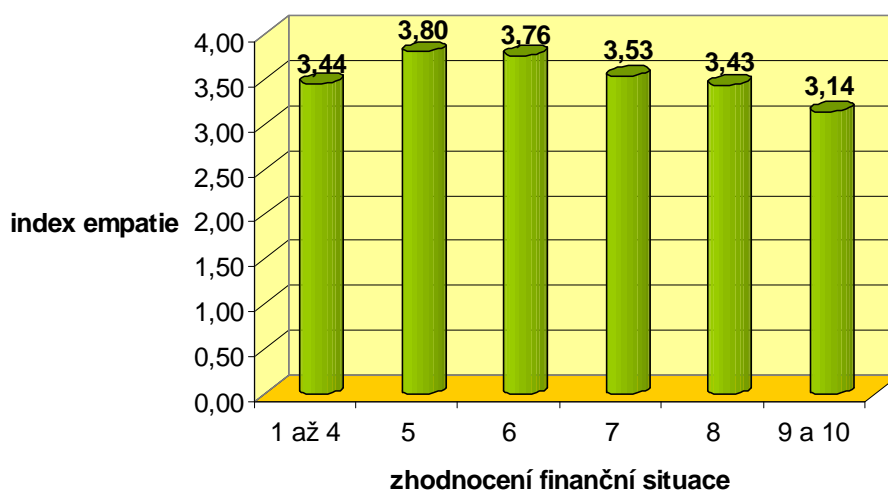
Naše životní podmínky jsou velmi dobré

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie a zhodnocením finanční situace rodiny.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti řešení problémů a zhodnocením finanční situace rodiny.

U této proměnné se objevil silný vztah se schopností empatie. U tří ze šesti položek i u celkového indexu empatie vidíme korelaci signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0.01$, u jedné otázky

pak korelaci na pětiprocentní hladině významnosti. V tomto případě se ukazuje, že čím lépe hodnotí student finanční situaci rodiny, tím nižší schopnost empatie se u něj objevuje (graf 7).



Graf 7 – vztah schopnosti empatie a zhodnocení finanční situace v rodině studenta

V případě řešení problémů přijmout hypotézu nemůžeme. Vidíme ale korelaci u otázek deset (*Dokáží vyřešit většinu citových problémů.*), patnáct (*Požádám někoho, koho si vážím, o radu.*) a šestnáct (*Snažím se problém více rozebrat, abych mu lépe porozuměl(a).*). S desátým výrokem souhlasí více studenti, kteří hodnotí finanční situaci své rodiny lépe. S patnáctým a šestnáctým výrokem souhlasí naopak více studenti, kteří hodnotí finanční situaci své rodiny hůře.

h) vztah s osobními zájmy studenta

[konicky] *Vážně se zabývám hudbou, uměním, literaturou, sportem nebo jiným koníčkem.*

(0 = ne, 1 = ano)

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie a tím, zda se student vážně zabývá nějakým koníčkem.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti řešení problémů a tím, zda se student vážně zabývá nějakým koníčkem.

V tomto případě se signifikantní korelace potvrdila u obou závisle proměnných. U schopnosti empatie na hladině významnosti $\alpha = 0.05$, u schopnosti řešení problémů dokonce na $\alpha = 0,01$. Zjišťujeme, že průměrná hodnota indexu schopnosti empatie / řešení problémů u studentů, kteří uvedli, že se žádným koníčkem vážně nezabývají, je 3,36 / 3,41 a u studentů, kteří naopak své zájmy potvrdili, je to 3,65 / 3,60. Studenti s „koníčky“ mají obě zkoumané schopnosti rozvinuty více, než studenti bez „koníčků“.

ch) vztah se subjektivně vnímaným postavením mezi spolužáky ve třídě

[postav_tr] *Jak bys posoudil(a) své postavení ve třídě / skupině? Vyber nejvhodnější popis.*

- 1. Ve skupině kamarádů, ke které patřím, jsem dominantní.*
- 2. Nejsem dominantní, ale patřím do nějaké skupiny kamarádů.*
- 3. Nepatřím do žádné skupiny, ale mám kamarády.*
- 4. Většinou jsem sám(a).*

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie a subjektivně vnímaným postavením mezi spolužáky ve třídě.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti řešení problémů a subjektivně vnímaným postavením mezi spolužáky ve třídě.

Ani u jedné zkoumané schopnosti nemůžeme hypotézu přijmout. Jediná položka, která s touto proměnnou korelovala, byla položka jedenáctá vážící se k řešení problémů (*Postavím se i problémům souvisejícím s city.*), se kterou souhlasí častěji studenti, kteří se cítí být členy nějaké skupiny (odpověď č. 2).

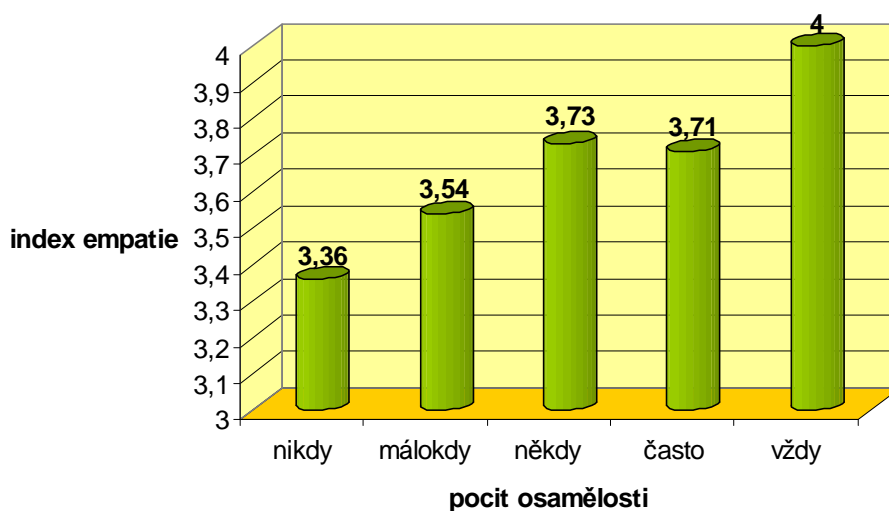
i) vztah s pocitem osamělosti

[osamelost] *Cítíš se někdy osamělý(á)?* 1. Nikdy, 2. Málokdy, 3. Někdy, 4. Často, 5. Vždy.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie a pocitem osamělosti.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti řešení problémů a pocitem osamělosti.

U schopnosti empatie se vztah s pocitem osamělosti objevil. U odpovědí na první tři otázky na hladině významnosti $\alpha = 0,01$, celkový index empatie koreloval na pětiprocentní hladině významnosti. V tomto případě je u studentů, kteří se cítí častěji osamělí, schopnost empatie rozvinuta více (graf 8).



Graf 8 – vztah schopnosti empatie a pocitů osamělosti

V případě schopnosti řešení problémů vidíme korelaci u položek sedm (*Vyřeším většinu každodenních problémů.*) a deset (*Dokáži vyřešit většinu citových problémů.*) se kterými souhlasili častěji ti studenti, kteří odpovídali, že se cítí být méně osamělí.

j) vztah s osobními zkušenostmi se šikanou

[šikana] *Někdy se stane, že některé děti opakovaně ubližují jinému dítěti. Bít ho, dělají mu naschvály, vyprávějí drsné vtipy na jeho účet, pomlouvají ho. Jak často jsi se stal(a) obětí takovýchto událostí v uplynulých měsících?*

- 1. Nikdy se mi to nestalo.*
- 2. V několika uplynulých měsících jsem se jednou nebo dvakrát do takové situace dostal(a).*
- 3. Stává se mi to dvakrát či třikrát do měsíce.*
- 4. Stává se mi to jednou za týden.*
- 5. Stává se mi to vícekrát než jednou za týden.*

*Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie a osobními zkušenostmi se šikanou.
Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti řešení problémů a osobními zkušenostmi se šikanou.*

Tento vztah se u schopnosti empatie neprokázal vůbec, u schopnosti řešení problémů pouze u otázky číslo osm (*Problémy řeším na základě svých vlastních rozhodnutí.*), se kterou souhlasí častěji takoví studenti, kteří uvádějí, že se šikanou přicházejí do styku velmi málo nebo vůbec. U obou zkoumaných schopností hypotézu zamítáme.

k) vztah se sebevědomím

[sebevědomí] Otázek týkajících se studentova sebevědomí bylo v dotazníku několik. Opět jsme tedy vytvořili souhrnný index sebevědomí průměrem všech odpovědí na tyto otázky:

- Dokáži předvídat události v mém životě a umím si s nimi poradit.*
- Jsem spokojený(á) s tím, kdo jsem a s tím, čeho jsem ve svém životě zatím dosáhl(a).*
- Mám rád(a) nové výzvy, protože se díky nim mohu zdokonalovat.*
- Myslím si, že mám ty správné předpoklady řídit úspěšně svůj život.*

- *Mám sám(a) k sobě kladný postoj.*
- *Občas si připadám úplně zbytečný(á).*
- *Bojím se, že si ze mě bude někdo utahovat.*
- *Cítím, že si ze mne dělají děti legraci.*
- *Stydím se před dětmi, které neznám.*
- *Mluvím pouze s dětmi, které dobře znám.*
- *Když mluvím s novými dětmi, jsem nervózní.*
- *Když jsem ve skupině dětí, bývám potichu.*

Student volil u každého výroku jednu z možností: 1 = *to mě moc dobře nepopisuje*, 2 = *to mě do jisté míry popisuje*, 3 = *to mě popisuje*, 4 = *to mě popisuje velice dobře*.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie a sebevědomím.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti řešení problémů a sebevědomím.

Souvislost schopnosti empatie se sebevědomím se až na jeden případ nepotvrdila. Signifikantní korelace ($\alpha = 0,01$) vyšla u třetí otázky (*Někdy se pokouším lépe pochopit své přátele tím, že se snažím vžít do jejich situace.*), kdy s tímto výrokiem souhlasili více takoví studenti, u kterých vyšel index sebevědomí nižší. U schopnosti řešení problémů se vztah nepotvrdil vůbec.

I) vztah s pocity v domácím prostředí

[pocity_doma] Před sebou máš žebřík.

Zamysli se nad tím, jak ses v posledním měsíci cítil(a)	10
DOMA a na žebříku to označ. ☺	9
Nejvyšší příčka (10) znamená, že ses doma většinou cítil(a)	8
SKVĚLE.	7
Spodní příčka (1) znamená, že ses doma většinou cítil(a)	6
STRAŠNĚ.	5
☹	4
	3
☹	2
	1

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie a pocity v domácím prostředí.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti řešení problémů a pocity v domácím prostředí.

Vztah schopnosti empatie s touto proměnnou se nepotvrdil. U schopnosti řešení problémů se objevila korelace pouze u otázky číslo třináct (*Připravím si plán, jak problém vyřešit.*), se kterou souhlasí častěji ti studenti, kteří uvádějí, že se v domácím prostředí cítí dobře (jejich odpovědi se pohybují v horní polovině žebříku). I v tomto případě hypotézy zamítáme.

m) vztah s pocity ve školním prostředí

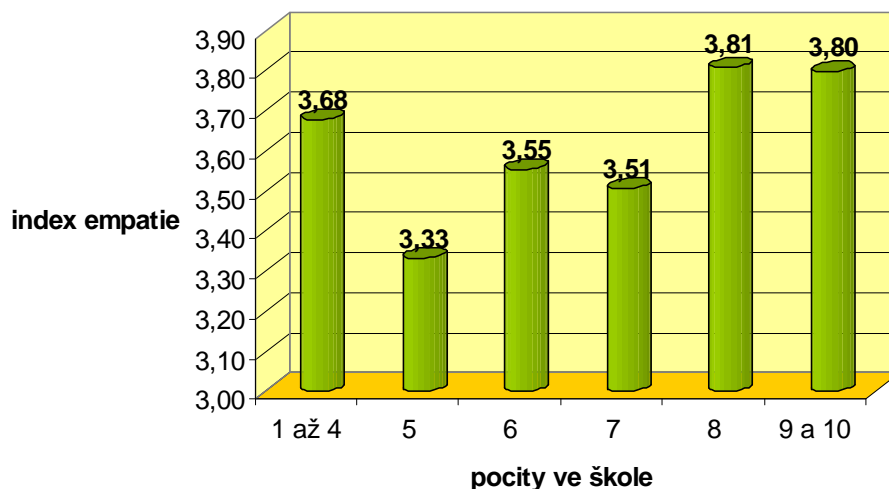
[pocity_skola] Máš před sebou další žebřík.

Zamysli se, jak ses minulý měsíc cítil(a) VE ŠKOLE ☺ a na žebříku to označ.	10
	9
Nejvyšší příčka (10) znamená, že ses ve škole většinou cítil(a) SKVĚLE.	8
	7
Spodní příčka (1) znamená, že ses ve škole většinou cítil(a) STRAŠNĚ.	6
	5
	4
	3
☹	2
	1

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti empatie a pocity ve školním prostředí.

Existuje vzájemný vztah mezi rozvojem schopnosti řešení problémů a pocity ve školním prostředí.

S poslední zkoumanou proměnnou koreluje schopnost empatie. V následujícím grafu (graf 9) jsme pro lepší ilustraci sloučili krajní hodnoty, které volilo málo respondentů.



Graf 9 – vztah schopnosti empatie a pocitů ve škole

Z grafu (graf 9) lze vyčíst, že studenti s vyšším indexem empatie volili více krajní hodnoty. Většinou uváděli, že se ve škole cítí velice dobře, nebo naopak velice špatně. Nejnižší index empatie se objevuje u studentů, kteří volili stupeň 5, tedy kteří nevolili krajní hodnoty. U schopnosti empatie můžeme hypotézu přijmout. V případě schopnosti řešení problémů se ale korelace nepotvrdila, proto hypotézu zamítáme.

Na závěr této podkapitoly se ještě podívejme, existují-li korelace mezi navštěvováním dramatické výchovy a jinými intervenujícími proměnnými (tab. 18).

		konicky	pomoc	postav_tr	osamelost	sikana	sebevedomi	pocity_doma	pocity_skola
dram_vych	Pearson Correlation	-,095	,039	-,223**	-,066	-,004	,035	-,107	-,009
	Sig. (2-tailed)	,245	,637	,006	,418	,963	,671	,191	,911
	N	153	151	151	152	151	151	152	149

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka 18 – korelace některých intervenujících proměnných s dramatickou výchovou

Jedinou proměnnou, u které se vztah s dramatickou výchovou prokázal, je „postavení ve třídě”. Tyto proměnné korelují na hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

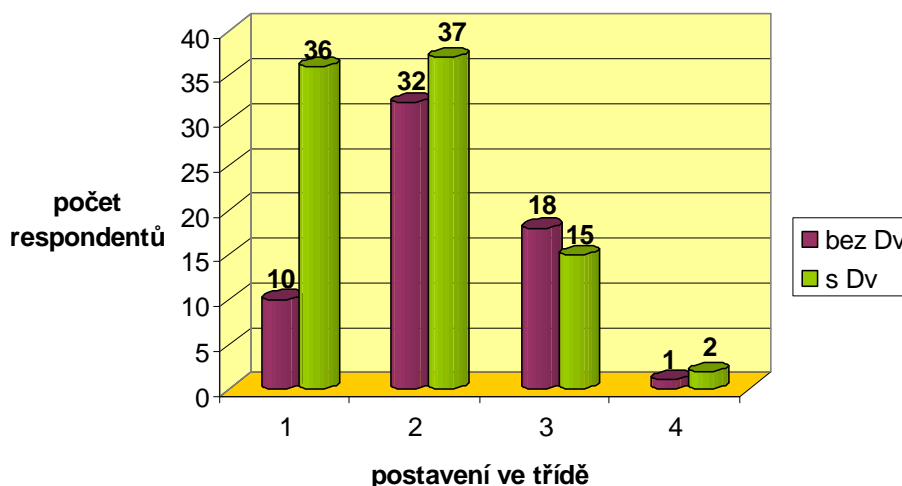
		postav_tr				Total
		1	2	3	4	
dram_vých	0	10	32	18	1	61
	1	36	37	15	2	90
Total		46	69	33	3	151

Tabulka 19 – křížová tabulka: dramatická výchova a postavení ve třídě

V tabulce (tab. 19) vidíme, jak odpovídali respondenti z výzkumné a kontrolní skupiny na otázku: *Jak bys posoudil(a) své postavení ve třídě / skupině? Vyber nejvhodnější popis.*

1. Ve skupině kamarádů, ke které patřím, jsem dominantní.
2. Nejsem dominantní, ale patřím do nějaké skupiny kamarádů.
3. Nepatřím do žádné skupiny, ale mám kamarády.
4. Většinou jsem sám(a).

Pro lepší ilustraci uvádíme také graf (graf 10).



Graf 10 – vztah dramatické výchovy a „postavení ve třídě“

Největší rozdíl je patrný u první odpovědi (*Ve skupině kamarádů, ke které patřím, jsem dominantní.*), kterou volili především studenti z kontrolní skupiny. U odpovědi druhé ani třetí zdaleka takové rozdíly nevidíme a čtvrtou odpověď volili jen tři respondenti, proto z ní na souvislost usuzovat nemůžeme.

Ještě než postoupíme dále, shrneme si výsledky této části. Nepodařilo se nám prokázat souvislost dramatické výchovy se schopností empatie ani se schopností řešení problémů. Zjistili jsme ale korelace těchto schopností s některými jinými proměnnými. U schopnosti empatie to je pohlaví, typ studované školy, zhodnocení finanční situace rodiny, osobní zájmy studenta, pocit osamělosti a pocity ve školním prostředí. U schopnosti řešení problémů pak pouze pohlaví, zhodnocení finanční situace rodiny a osobní zájmy studenta. Rovněž jsme objevili souvislost dramatické výchovy a subjektivně vnímaného postavení mezi spolužáky ve třídě. Těmto zjištěním se budeme věnovat v diskusi (viz kapitola 5.5).

5.5 Diskuse

V následující kapitole se zamyslíme nad výše prezentovanými výsledky, nad možnými souvislostmi a vlivy.

Základním zjištěním, které z výzkumu vyplývá je, že ani jedna ze zkoumaných schopností spadajících pod sociální kompetence neprokázala statisticky významnou souvislost s navštěvováním dramatické výchovy. Zamýšlíme-li se nad tímto výsledkem, napadají nás důvody, které by ho mohly ovlivnit. Prvním z nich je nevhodná volba otázek. V případě, že by jednotlivé položky dotazníku vykazovaly vysokou obtížnost, tedy skórovala by většina respondentů, byla by jejich vypovídací hodnota malá a mohli bychom uvažovat o změně otázek. Tuto domněnku však můžeme na základě výsledků položkové analýzy (tab. 20 a 21), kdy se obtížnost všech položek ukázala jako přijatelná, zamítnout.

položka	IV.1.	IV.2.	IV.3.	IV.4.	IV.5.	IV.6.
obtížnost	0,66	0,67	0,68	0,63	0,62	0,57

Tabulka 20 – obtížnost položek - empatie

položka	IV.7.	IV.8.	IV.9.	IV.10.	IV.11.	IV.12.	IV.13.	IV.14.	IV.15.	IV.16.
obtížnost	0,64	0,71	0,58	0,58	0,63	0,69	0,56	0,64	0,67	0,63

Tabulka 21 - obtížnost položek – řešení problémů

Dalším důvodem, proč signifikantní rozdíl nevyšel, by mohl být malý vzorek respondentů. Pravděpodobněji než problém s velikostí, se nám však jeví nevyváženost výzkumného vzorku. Většina probandů (77%) navštěvovala v době sběru dat dramatickou výchovu teprve prvním rokem. Zdá se nám velmi pravděpodobné, že vliv dramatické výchovy lze zaznamenat až po delší době jejího působení. Tuto domněnku nám dobře ilustrují výsledky těch probandů z našeho výzkumného vzorku, kteří se dramatickými aktivitami zabývají již delší dobu. Podíváme-li se, jak tito studenti skórovali a porovnáme jejich výsledky s průměrnými výsledky celé výzkumné skupiny vidíme, že se většinou pohybují nad průměrem (tab. 22).

dramatická výchova – kolik let?	index schopnosti empatie	index schopnosti řešení problémů
9	4,00	3,00
7	4,50	4,30
4 _a	4,17	3,80
4 _b	4,33	4,00
3 _a	3,67	3,40
3 _b	3,67	3,80
3 _c	4,00	4,10

	min.	max.	průměr
index schopnosti empatie	1,17	5,00	3,56
index schopnosti řešení problémů	2	4,80	3,49

Tabulka 22 – index schopnosti empatie a index schopnosti řešení problémů u respondentů, kteří se zabývají dramatickými aktivitami delší dobu

Z tohoto zjištění můžeme vytvořit hypotézu, že dramatická výchova ovlivňuje schopnost empatie a schopnost řešení problémů, ovšem až po delším působení. Bylo by zajímavé vytvořit výzkumný vzorek tak, aby v něm byly zastoupeni studenti s různě dlouhou zkušeností s dramatickou výchovou a sledovat, zda se naše domněnka potvrdí. Zároveň, pokud by se potvrdila, bychom mohli vysledovat, po jak dlouhé době působení dramatické výchovy se výsledky dostaví. Toto zjištění by tak mohlo být přínosné i pro praxi, ve smyslu – pokud zařadíme dramatickou výchovu do vyučování, jak dlouho by měla trvat, abychom určitého rozvoje schopnosti empatie a řešení problémů dosáhli.

Vztah dramatické výchovy a schopností empatie a řešení problémů se, jak již bylo řečeno, neprokázal. Signifikanční se ale ukázala korelace dvou dílčích otázek z oblasti „řešení problémů“. Konkrétně se jednalo o otázky devět (*Poté co se problém pokusím vyřešit, obvykle rozebírám, jestli to fungovalo nebo ne.*) a dvanáct (*Zkusím se zamyslet nad různými způsoby, kterými bych mohl(a) problém vyřešit.*). Obě dvě se týkají promýšlení problémové situace. Navíc narozdíl od jiných položek tyto dvě nevykazují korelaci s žádnou jinou intervenující proměnnou. V tomto případě se tedy nabízí otázka, zda dramatická výchova nějak výrazněji neovlivňuje právě tuto schopnost – dívat se na problém z více stran, promýšlet ho. Bylo by zajímavé, zaměřit se v budoucím výzkumu právě na tuto schopnost a naši domněnku ověřit či vyvrátit.

Posledním zajímavým zjištěním, které se k dramatické výchově váže, je její vztah s proměnnou „postavení ve třídě“. Ukázalo se, že respondenti, kteří navštěvují dramatickou výchovu, volí mnohem méně variantu, ve které se označují za dominantního člena nějaké skupiny. Na základě tohoto zjištění se můžeme zamýšlet nad tím, zda dramatická výchova výrazněji neovlivňuje vztahování se k druhým lidem a tím tedy i to, jak studenti vnímají sami sebe ve skupině svých spolužáků.

Nyní se podíváme na vztahy schopnosti empatie a řešení problémů s jinými intervenujícími proměnnými. Podle očekávání se potvrdil vztah obou schopností s pohlavím, kdy mají tyto schopnosti rozvinutější dívky. U věku se korelace potvrdila jen v případě některých otázek. Společným jmenovatelem těchto otázek je „vnímání více úhlů pohledu“, tento výsledek tedy pravděpodobně souvisí se zralostí osobnosti a nezdá se nám být nijak zvlášť překvapivý.

Z korelací s proměnnými „typ studované školy“ a „vzdělání rodičů“ bychom mohli nepřímo usuzovat na vztah inteligence a námi analyzovaných schopností. Tyto vztahy se však nepotvrdily. Jediným vodítkem by nám mohla být korelace schopnosti řešení problémů s typem školy (vyšlo

nám, že tuto schopnost mají rozvinutější žáci základních škol). Pokud bychom chtěli zjišťovat vztah schopnosti empatie a schopnosti řešení problémů s inteligencí, bylo by vhodné použít některý ze standardizovaných inteligenčních testů a jeho výsledky pak s indexy těchto schopností porovnat.

Očekávali bychom, že „počet sourozenců“ bude ovlivňovat jak schopnost empatie tak schopnost řešení problémů, protože se student v domácím prostředí učí se svým sourozencem vycházet. Tento předpoklad se nepotvrdil. V tomto případě bychom zřejmě museli blíže prozkoumat sourozenecké vztahy, nezjišťovat pouze s kolika sourozenci respondent bydlí, ale i zda s nimi sdílí pokoj atd.

Silný vztah jsme zaznamenali u schopnosti empatie a proměnné „zhodnocení finanční situace“. Vyšlo nám, že čím lépe hodnotí student finanční situaci své rodiny, tím nižší schopnost empatie se u něj objevuje. Při úvahách, proč tomu tak je, jsme došli k otázce, zda tento výsledek nepoukazuje spíše na sebevědomí respondenta. Zda respondent, který bude mít nižší sebevědomí, nebude finanční situaci své rodiny spíše podhodnocovat a naopak respondent s vyšším sebevědomím ji nebude zveličovat. Podívali jsme se proto na korelaci položky „zhodnocení finanční situace rodiny“ a „sebevědomí“ (tab. 23).

		sebevedomi
finance	Pearson	
	Correlation	,255**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka 23 – korelace „zhodnocení finanční situace rodiny“ a „sebevědomí“

Vidíme korelaci na hladině významnosti $\alpha = 0,01$. Na základě tohoto výsledku bychom mohli uvažovat o vztahu schopnosti empatie a sebevědomí, i přes to, že se korelace schopnosti empatie a proměnné „sebevědomí“ neprokázala. Bylo by zajímavé použít k výzkumu sebevědomí respondentů jinou metodu a podívat se, zda data sebraná jiným způsobem se schopností empatie nespojují.

Proměnnou, se kterou se prokázala signifikantní korelace u obou schopností, jsou „koníčky“.

Jak v případě empatie, tak v případě řešení problémů, mají respondenti, kteří se zabývají nějakým zájmem, tyto schopnosti vyšší. Otázkou zůstává, zda to, že se respondent nějakým koníčkem zabývá, je příčinou jeho rozvinutých schopností a nebo naopak proto, že má tyto schopnosti rozvinuty, má větší potřebu realizovat se prostřednictvím nějakého zájmu. Korelace s jinými položkami se potvrdila pouze v případě „šikany“, kdy respondenti, kteří uváděli, že „koníčka“ mají, se se šikanou setkávají méně než ti, kteří „koníčka“ nemají. Z tohoto zjištění bychom mohli usuzovat na určitou sociální kompetenci, ptát se, zda studenti se zájmy nejsou sebejistější a tedy odolnější vůči šikaně. Tato sebejistota by mohla vycházet právě z pěstovaného zájmu. Toto jsou ovšem pouze domněnky, které by bylo potřeba dále ověřovat.

Ostatní proměnné se schopnostmi empatie a řešení problémů nekorelovaly nebo korelovaly jen s dílčími otázkami. Zajímavé se nám zdá být zjištění, že se neprokázala žádná korelace schopnosti řešení problémů se sebevědomím. Zejména u otázek sedm (*Vyřeším většinu každodenních problémů.*), osm (*Problémy řeším na základě svých vlastních rozhodnutí.*) a deset (*Dokáži vyřešit většinu citových problémů.*) bychom vliv sebevědomí očekávali. U těchto otázek jsme zaznamenali korelaci s průměrem známek (respondenti s nižším průměrem častěji odpovídali kladně), s pocitem osamělosti (kladně odpovídali ti respondenti, kteří se cítí méně osamělí) a s položkou „šikana“ (kladně odpovídali ti, kteří se šikanou do styku nepřicházejí nebo se s ní setkávají zřídka). Zaměřili jsme se tedy na korelaci sebevědomí s těmito třemi proměnnými (tab. 24).

		znamky	osamelost	šikana
sebevedomi	Pearson Correlation	-,186*	-,461**	-,316**
	Sig. (2-tailed)	,033	,000	,000
	N	131	152	151

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 24 – korelace „sebevědomí“ s dalšími proměnnými

Podle očekávání míra sebevědomí s průměrem známek, pocity osamělosti i se „šikanou“ souvisí. Opět, jako v případě vztahu schopnosti empatie a zhodnocení finanční situace rodiny, se objevuje pradávná souvislost těchto tří otázek (7, 8 a 10) se sebevědomím přesto, že korelace

schopnosti řešení problémů a položky „sebevědomí“ se neprokázala.

Podívejme se ještě, jaké další faktory mohly výsledek celého výzkumu ovlivnit. Na straně zjišťování úrovně rozvoje schopností je to především fakt, že tyto schopnosti hodnotili respondenti sami, vypovídali sami o sobě. V takovém případě musíme počítat s tím (o to více, když pracujeme se skupinou studentů v pubescentním věku), že se budou respondenti snažit „nějak vypadat“ – někteří z nich mohou mít tendenci nadhodnocovat se, jiní se budou naopak podhodnocovat. Získané údaje tedy nemusí odpovídat skutečnosti. Další obecně známou nevýhodou dotazníků je omezený prostor pro odpověď. Především se to týká uzavřených otázek, kdy respondent musí zvolit jednu z možností, i když se s ní neztotožňuje. Zároveň může zkreslit odpovědi respondenta neporozumění zadání. Vzhledem k těmto okolnostem můžeme přemýšlet o tom, zda je vůbec vhodné pro výzkum těchto schopností použít dotazník. Jeho nespornou výhodou je získání velkého množství dat v malém čase, ale do jaké míry odpovídají takto získaná data skutečnosti? Jako vhodnější metoda pro zjišťování schopnosti empatie a schopnosti řešení problémů se nám jeví pozorování. Tím bychom z velké části vyloučili subjektivní zkreslení odpovědí. Takové pozorování by prováděla nezávislá osoba, která by do pozorovacího archu zaznamenávala sledované znaky empatie a řešení problémů (ty bychom zjistili studiem literatury a předchozím výzkumem).

Omezení výsledků výzkumu se objevuje i na straně dramatické výchovy. Náplň hodin, volba dramatických aktivit a celkový přístup učitele je jistě v každé skupině jiný. Zdá se nám velmi pravděpodobné, že s konkrétní podobou dramatické výchovy se pojí i způsob, jakým zkoumané schopnosti rozvíjí. V dalším výzkumu by tak bylo vhodné zaměřit se na to, které konkrétní dramatické aktivity schopnost empatie a schopnost řešení problémů rozvíjejí.

5.6 Shrnutí

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda dramatická výchova ovlivňuje rozvoj sociálních kompetencí, tedy schopnosti empatie a řešení problémů. Výzkumem jsme dospěli k závěru, že vliv dramatické výchovy potvrdit nemůžeme. Domníváme se, že důvodem takového výsledku není to, že by dramatická výchova zmiňované schopnosti skutečně neovlivňovala, ale špatná volba výzkumného vzorku, ve kterém bylo zastoupeno jen malé množství studentů navštěvujících dramatickou výchovu delší dobu.

Mimoto jsme narazili na několik zajímavých souvislostí, jak na straně dramatické výchovy, tak na straně zkoumaných schopností, které by mohly být dále zkoumány a rozvíjeny.

6. ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo empiricky ověřit vliv dramatické výchovy na sociální klíčové kompetence. Na základě realizovaného výzkumu, se nám tento vliv potvrdit nepodařilo. Jsme si však vědomi důvodů, které k takovému výsledku mohly vést a uvádíme je v diskusi k výzkumu. V průběhu zpracovávání výsledných dat jsme narazili na několik zajímavých souvislostí, které se tématu klíčových kompetencí a dramatické výchovy týkají a které by bylo zajímavé dále zkoumat. Na mysli máme především vliv dramatické výchovy na to, jak student vnímá sám sebe ve skupině vrstevníků, vliv dramatické výchovy na schopnost podívat se na problém z více stran a dále souvislost schopnosti řešení problémů a schopnosti empatie se sebevědomím a zájmy studenta.

Domníváme se, že tato práce může sloužit jako výchozí bod dalším výzkumníkům, kteří se o pole dramatické výchovy a klíčových kompetencí zajímají. Umožní jim vyvarovat se některých chybných kroků, které se v našem výzkumu vyskytly. Zároveň se mohou inspirovat některými zjištěními vztahy nebo se pokusit rozvinout či ověřit některou z domněnek, které jsme na základě výsledků výzkumu formulovali.

Seznam použité literatury

Monografie:

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha : Ipos Artama, 1996. 83 s.

ISBN 80-7068-070-9.

BOAL, A. *The Rainbow of Desire : The Boal Method of Theatre and Therapy*.

Přeložil A. Jackson. London-New York : Routledge, 1995. 188 s. ISBN 0-415-10349-5.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. 774 s.

ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004. 583 s.

ISBN 80-7178-820-1.

JACKSON, T. *Learning through Theatre : New Perspectives on Theatre in Education*.

London-New York : Routledge, 1993. 295 s. ISBN 0-415-08610-8.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upravené vyd. Praha : NIPOS, 2007.

199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-200-0763-6.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ. J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s.

ISBN 80-7178-772-8.

REITEROVÁ, E. *Základy psychometrie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003.

108 s. ISBN 80-244-0717-5.

ŘÍČAN, P. *Úvod do psychometrie*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1977.

VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky (Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí)*. Praha : ISV, 1995. 200 s. ISBN 80-85 866-06-4.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

ZVÁRA, K. *Biostatistika*. Praha : Karolinum, 2006. 213 s. ISBN 80-246-0739-5.

Články:

ICHOVÁ, E. Julian Boal v Jičíně : Divadlo utlačovaných a Boalové. *Tvořivá dramatika*. 2008, XIX., 1, s. 4-7.

KASÍKOVÁ, H. Divadlo utlačovaných : o zkoušce na revoluci v po(st)revoluční době. *Tvořivá dramatika*. 2008, XIX., 1, s. 8-11.

KASÍKOVÁ, H. Divadlo ve výchově : Holandsko. *Tvořivá dramatika*. 2001, XII., 2, s. 30-32.

MACKOVÁ, S. Dramatická výchova : Úvaha terminologická. *Tvořivá dramatika*. 2003, XIV., 3, s. 33-36.

MACKOVÁ, S. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Tvořivá dramatika*. 2004, XV., 3, s. 24-26.

PROVAZNÍK, J. Co je a co není dramatická výchova. *Tvořivá dramatika*. 1995, VI., 1, s. 1-3.

PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá dramatika*. 2006, XVII., 3, s. 10-11.

UCHYTILOVÁ, B. Divadlo forum Augusta Boala. *Tvořivá dramatika*. 2003, XIV., 2, s. I-II.

VALENTA, J. Divadlo fórum – nemluv a hraj! (?). *Tvořivá dramatika*. 2008, XIX., 1, s. 1-3.

VALENTA, J. Divadlo ve výchově. *Tvořivá dramatika*. 2005, XVI., 2, s. 1-2.

Bakalářské a diplomové práce:

BAKSOVÁ, Z. *Shrnutí aktuálního stavu výzkumu v dramatické výchově v ČR a obsahová analýza studentských závěrečných prací z dramatické výchovy na PdF MU*. Brno, 2009. 54 s. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity na katedře sociální pedagogiky.

HORÁČEK, L. *Projekty divadlo ve výchově : problém cílů*. Praha, 2001. 75 s. Diplomová práce na Filozofické fakultě Karlovy univerzity na katedře pedagogiky.

MICHALÍKOVÁ, L. *Vliv dramatické výchovy na sociální klima školní třídy*. Brno, 2006. 78 s. Bakalářská práce na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity na katedře pedagogiky.

ŠAFARČÍKOVÁ, M. *Jak dramatická výchova ovlivňuje vztahy ve třídě*. Brno, 2009. 92 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity na katedře pedagogiky.

On-line zdroje:

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. In *Úřední věstník Evropské unie*. 2006, s. 10-18. Dostupný také z WWW:

<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>>.

Dramanetwork [online]. 2008 [cit. 2010-05-03]. Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. Dostupné z WWW: <<http://www.dramanetwork.eu>>.

K vývoji konceptu klíčových kompetencí. [online] Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. [cit. 2010-04-05].

Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/modules/forms/index.php?idf=3>>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha. Praha : Tauris, 2001.

Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

PHARE VET: Reforma odborného vzdělávání. [online] Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. [cit. 2010-04-08].

Dostupné z WWW: < <http://www.nuov.cz/phare-vet-reforma-odborneho-vzdelavani> >.

Rámcový program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1.9.2007. Praha :

Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupný také z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>. ISBN 80-87000-02-1.

VALENTA, J. *Metodický portál RV P* [online]. 2010 [cit. 2010-05-27]. Pedagogický lexikon –

Divadlo ve výchově. Dostupné z WWW: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/DIVADLO_VE_V%C3%9DCHOV%C4%9A>. ISSN: 1802-4785.

Seznam tabulek

Tabulka 1 - hlavní výzvy Evropy	12
Tabulka 2 – co je třeba zajistit rozvíjením Lisabonských kompetencí	14
Tabulka 3 – Lisabonské klíčové kompetence.....	16
Tabulka 4 – klíčové kompetence	17
Tabulka 5 – kompetence k řešení problémů.....	20
Tabulka 6 – učivo vzdělávacího oboru Dramatická výchova pro druhý stupeň ZV	27
Tabulka 7 - očekávané výstupy vzdělávacího oboru Dramatická výchova pro druhý stupeň ZV	28
Tabulka 8 – členové projektu DICE.....	30
Tabulka 9 – struktura výzkumného vzorku jedné země	32
Tabulka 10 – školy zapojené do výzkumu realizovaného v ČR	35
Tabulka 11 – průměry jednotlivých položek u výzkumné a kontrolní skupiny (empatie).....	44
Tabulka 12 – Mann-Whitney test pro dva nezávislé výběry (empatie).....	45
Tabulka 13 – průměry položek u výzkumné a kontrolní skupiny (řešení problémů)	46
Tabulka 14 – Mann-Whitney test pro dva nezávislé výběry (řešení problémů)	47
Tabulka 15 – korelace jednotlivých otázek ke schopnosti řešení problémů s DV	47
Tabulka 16 – korelace intervenujících proměnných se schopností empatie	49
Tabulka 17 – korelace intervenujících proměnných se schopností řešení problémů	51
Tabulka 18 – korelace některých intervenujících proměnných s dramatickou výchovou	62
Tabulka 19 – křížová tabulka: dramatická výchova a postavení ve třídě.....	63
Tabulka 20 – obtížnost položek - empatie.....	65
Tabulka 21 – obtížnost položek – řešení problémů.....	65
Tabulka 22 – index schopnosti empatie a index schopnosti řešení problémů u respondentů,	65
Tabulka 23 – korelace „zhodnocení finanční situace rodiny “ a „sebevědomí“	67
Tabulka 24 – korelace „sebevědomí“ s dalšími proměnnými	68

Seznam grafů

Graf 1 – porovnání Lisabonských kompetencí a kompetencí RVP ZV.....	18
Graf 2 – vztahy mezi různými typy sebraných dat.....	33
Graf 3 – zastoupení chlapců a dívek ve výzkumném vzorku.....	40
Graf 4 - zastoupení žáků základních škol a studentů gymnázií ve výzkumném vzorku.....	41
Graf 5 – věkové rozložení ve výzkumném vzorku.....	41
Graf 6 – jak dlouho navštěvují studenti z výzkumné skupiny dramatickou výchovu.....	42
Graf 7 – vztah schopnosti empatie a zhodnocení finanční situace v rodině studenta.....	55
Graf 8 – vztah schopnosti empatie a pocitů osamělosti.....	57
Graf 9 – vztah schopnosti empatie a pocitů ve škole.....	62
Graf 10 – vztah dramatické výchovy a „postavení ve třídě“.....	63

Seznam příloh

Příloha 1 – dotazník pro studenty

Příloha 2 – dotazník pro učitele

Příloha 3 – pozorovací arch

Příloha 4 – dotazník pro vedoucího dramatických aktivit

Příloha 5 – dotazník pro odborníky v oboru dramatická výchova

Příloha 1

Dotazník pro studenty

Tuto tabulku vyplní výzkumník			
Jméno studenta (POUZE TUŽKOU!):.....		POŘADOVÉ	ČÍSLO
STUDENTA:.....			
Datum:rokměsícden			
C	R		
	Co	Oo	
Vstupní	Výstupní		Země:
			PSČ:
			Kód školy:
			Kód třídy:

Kdo jsi?

Dotazník pro studenty od 13 do 16 let

2009

Tento dotazník se snaží zjistit, jaký jsi!

Jak žiješ svůj každodenní život? Jak vypadá tvůj život doma a ve škole?

O co se zajímáš? Co máš rád? Jaké máš názory na nejrůznější věci?

Stejně otázky položil náš výzkumný tým tisícům mladých lidí z Evropy. Snažíme se zjistit, čím se mladí evropané odlišují a co mají naopak společného.

Je velmi důležité, aby sis uvědomil, že toto není test! Neexistují tu žádné špatné či dobré odpovědi!

Lidé jsou různí, ale nás zajímá jaký jsi právě ty! Jak žiješ, jak přemýšlíš o sobě, o světě, o svém každodenním životě.

Přečti si prosím pozorně následující otázky a pokus se na všechny odpovědět!

Moc ti děkujeme za pomoc!

I. JÁ A MOJE RODINA

Odpověz prosím na následující otázky. Zakroužkuj, podtrhni nebo označ křížkem vhodnou odpověď. V některých případech budeš muset doplnit text do prázdných polí.

1. Jsi dívka nebo chlapec? 1. Chlapec 2. Dívka

2. Kdy jsi se narodil(a)? (vypiš číslicí: např., **1995** rok **05** měsíc **12** den)

.....rokměsícden

3. Označ křížkem osoby, se kterými bydlíš.

- 3.1. matka
- 3.2. otec
- 3.3. střídavě matka nebo otec
- 3.4. nevlastní matka (nebo partnerka mého otce)
- 3.5. nevlastní otec (nebo partner mé matky)
- 3.6. babička
- 3.7. dědeček
- 3.8. pěstouni
- 3.9. sourozenci
- 3.10. někdo jiný (napiš prosím přesně kdo a kde s ním žiješ):

4. Napiš prosím, kolik bratrů / sester máš. Započítej i své nevlastní bratry a sestry. Nepočítej sám sebe! Napiš přesné číslo nebo nulu v případě, že nemáš žádného bratra / sestru.

a./ Počet sourozenců, se kterými bydlíš:

b./ Počet sourozenců, se kterými nebydlíš:

5. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvé matky (**NEBO** nevlastní matky/otcovy partnerky) – jedná se o tu, se kterou bydlíš?

- 1. žádné (nedokončila základní školu)
- 2. základní
- 3. středoškolské
- 4. vysokoškolské
- 5. nevím

6. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvého otce (NEBO nevlastního otce/matčina partnera) – jedná se o toho, se kterým bydlíš?

1. žádné (nedokončila základní školu)
2. základní
3. středoškolské
4. vysokoškolské
5. nevím

7. Jak bys popsal(a) finanční situaci vaší rodiny v porovnání s ostatními rodinami? Přemýšlej o tom, jaké máte finanční možnosti (co si můžete koupit, kde bydlíte, zda máte auto(a), jakou zábavu si můžete dovolit,..) Zakroužkuj odpovídající číslo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Naše životní podmínky jsou velmi špatné

Jsme velice chudí

Naše životní podmínky jsou velmi dobré

Jsme velmi bohatí

8. Jak často čtou tvoji rodiče knihy? Zakroužkuj odpovídající číslo.

1. Každý den
2. Několikrát za týden (ale ne každý den)
3. Několikrát za měsíc
4. Jednou nebo dvakrát za měsíc
5. Málokdy
6. Nikdy

9. Před sebou máš žebřík.

Zamysli se nad tím, jak ses v posledním měsíci cítil(a)		10
DOMA a na žebříku to označ. ☺		9
Nejvyšší příčka (10) znamená, že ses doma většinou cítil(a)		8
SKVĚLE.		7
Spodní příčka (1) znamená, že ses doma většinou cítil(a)		6
STRAŠNĚ.		5
☹		4
		3
		2
		1
☹		

II. JAK TRÁVÍM ČAS

Ted' nás zajímá, jak obvykle trávíš svůj čas. Zkus prosím odhadnout, kolik času ti průměrně zabere následující činnosti. Napiš prosím, kolik HODIN denně danou činností strávíš. Dále pak KOLIKRÁT za týden či měsíc danou činnost děláš. Pokud ji neděláš nikdy, napiš 0.

ZA DEN

Vzpomeň si na průměrný den tvého minulého týdne (všední dny, ne víkend)! Kolik času (kolik hodin) jsi strávil(a) ZA DEN (24 hodin):

- | | |
|---------------------------------|--------------------|
| 1. spaním | hodin za den |
| 2. odpočíváním | hodin za den |
| 3. jídlem | hodin za den |
| 4. ve škole | hodin za den |
| 5. učením se mimo školu | hodin za den |
| 6. čtením (mimo povinnou četbu) | hodin za den |

- | | |
|--|--------------------|
| 7. sledováním televize | hodin za den |
| 8. na internetu | hodin za den |
| 9. hraním počítačových her | hodin za den |
| 10. domácími pracemi | hodin za den |
| 11. hraním si, mluvením, trávením času s mou rodinou | hodin za den |
| 12. hlídáním mladšího bratra(ů)/sestry(er) | hodin za den |

ZA MINULÝ TÝDEN

Vzpomeň si na svůj minulý týden (včetně víkendu)! Jak často jsi minulý týden dělal(a) tyto věci (přibližně)?

- | | |
|--|---------------------|
| 13. setkání s přáteli | krát za týden |
| 14. sport | krát za týden |
| 15. koníčky, zájmy | krát za týden |
| 16. sledování zpráv (v televizi, na internetu, v rádiu, v novinách, časopisech,..) | krát za týden |
| 17. práce pro mou rodinu (např. nakupování, spravování věcí, praní, žehlení) | krát za týden |
| 18. brigáda | krát za týden |
| 19. tvůrčí činnost (např. skládání hudby, psaní, hraní divadla, tancování, atd.) | krát za týden |

ZA MINULÝ MĚSÍC

Vzpomeň si na svůj minulý měsíc (včetně víkendů)! Jak často jsi minulý měsíc dělal(a) tyto věci (přibližně)?

- | | |
|---|---------------------|
| 20. návštěva kina | krát za měsíc |
| 21. návštěva divadla, výstavy nebo muzea | krát za měsíc |
| 22. nakupování (obchodní centra, trhy,..) | krát za měsíc |
| 23. hospoda, diskotéka, koncert | krát za měsíc |
| 24. návštěva kostela/synagogy , modlení | krát za měsíc |
| 25. zábava s kamarády na ulici | krát za měsíc |
| 26. turistika/procházky/cyklistika | krát za měsíc |

Mimo školu a domov dělám tyto aktivity:

ANO

NE

27. Jsem členem klubu, sportovního klubu nebo jiné skupiny.

28. Vážně se zabývám hudbou, uměním, literaturou, sportem nebo jiným koníčkem.

29. Pomáhám ostatním lidem (např. pomáhám své rodině a/nebo sousedům; jsem dobrovolníkem; pomáhám spolužákům s učením).

III. JÁ A MOJE ŠKOLA

Zodpověz prosím následující otázky na škále od 1 do 5. Významy jednotlivých čísel najdeš nad příslušným sloupcem. Zakroužkuj svou odpověď pro každý výrok.

K čemu by podle tebe mělo být vzdělání (v ideálním případě)?

Zodpovězte, prosím, všechny otázky!

	Naprosto nesou- hlasím	Nesou- hlasím	Nevím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
1. abych se něco dozvěděl(a) o světě	1	2	3	4	5
2. abych se něco dozvěděl(a) o sobě	1	2	3	4	5
3. abych získal(a) zaměstnání	1	2	3	4	5
4. abych zapadl(a) do společnosti	1	2	3	4	5
5. abych si sám sebe vážil(a)	1	2	3	4	5
6. abych získal(a) určité dovednosti	1	2	3	4	5
7. pomůže mi, až budu mít vlastní děti	1	2	3	4	5
8. abych mohl(a) pomáhat ostatním	1	2	3	4	5
9. abych byl(a) úspěšný(á)	1	2	3	4	5
10. abych vydělával(a) peníze	1	2	3	4	5
11. abych více přemýšlel(a)	1	2	3	4	5
12. abych se naučil(a) pokládat otázky	1	2	3	4	5

13. Jak se ve skutečnosti tvoje vzdělání liší od toho,
jaké by být mělo (přemýšlej o své škole a svých učitelích)?

Vůbec se neliší			Velmi se liší		
1	2	3	4	5	

Nakolik tě vystihují následující výroky o učení? Zodpověz, prosím, všechny!

	Nikdy	Málokdy	Někdy	Často	Vždy
14. Přemýšlím o způsobech, kterými se učím.	1	2	3	4	5
15. Přestože mě učí moji učitelé, já sám(a) jsem zodpovědný(á) za to, co se naučím.	1	2	3	4	5
16. Moje chování a jednání může ovlivnit učení ostatních.	1	2	3	4	5
17. Je pro mne důležité používat představivost.	1	2	3	4	5
18. Ve škole se dokáži soustředit.	1	2	3	4	5
19. Je pro mne důležitá tvořivost (např. experimentovat, pracovat různými způsoby).	1	2	3	4	5
20. Nejlépe pracuji sám(a).	1	2	3	4	5
21. Nejlépe pracuji se svými spolužáky/ve skupině.	1	2	3	4	5

Zamysli se prosím nad svou současnou školou a dny, které v ní trávíš a ohodnot' následující výroky.

	Nikdy	Málokdy	Někdy	Často	Vždy
22. Do školy chodím rád(a).	1	2	3	4	5
23. Naše vyučování je zajímavé.	1	2	3	4	5
24. Výuka může být stresující.	1	2	3	4	5
25. Moji učitelé vědí, jak mě učit co nejlépe.	1	2	3	4	5
26. Více se toho naučím mimo školu než ve škole.	1	2	3	4	5
27. Těším se do školy na své spolužáky a na čas, který s nimi strávím.	1	2	3	4	5

Přečti si následující otázky a přiřaď k nim vždy jednu z možností A, B, nebo C:

28. Ve kterém z následujících případů je tvůj výkon nejlepší?

- když **A** – Učitel vybere a vysvětlí celý problém, který má být řešen.
 B – Studenti najdou problém sami a snaží se mu porozumět bez velké pomoci učitele.
 C – Učitel a studenti rozhodnou o problému společně.

29. Ve kterém z následujících případů se cítíš nejlépe?

- když **A** – Učitel vybere a vysvětlí celý problém, který má být řešen.
 B – Studenti najdou problém sami a snaží se mu porozumět bez velké pomoci učitele.
 C – Učitel a studenti rozhodnou o problému společně.

30. Ve kterém z následujících případů je tvůj výkon nejlepší?

- když **A** – Učitel nadiktuje úkol krok za krokem, každá fáze úkolu je přesně určena.
 B – Studenti pracují, jak sami chtějí, bez vedení.
 C – Na začátku učitel studentům pomůže, ale později pracují sami.
Pokud však studenti potřebují pomoc, mohou o ni učitele požádat.

31. Ve kterém z následujících případů se cítíš nejlépe?

- když **A** – Učitel nadiktuje úkol krok za krokem, každá fáze úkolu je přesně určena.
 B – Studenti pracují, jak sami chtějí, bez vedení.
 C – Na začátku učitel studentům pomůže, ale později pracují sami.
Pokud však studenti potřebují pomoc, mohou o ni učitele požádat.

32. Máš před sebou další žebřík.

Zamysli se, jak ses minulý měsíc cítil(a) VE ŠKOLE ☺

a na žebříku to označ.

Nejvyšší příčka (10) znamená, že ses ve škole většinou cítil(a)
SKVĚLE.

Spodní příčka (1) znamená, že ses ve škole většinou cítil(a)
STRAŠNĚ



	10
	9
	8
	7
	6
	5
	4
	3
	2
	1

33. Jaký průměr známek jsi měl(a) na posledním vysvědčení?

Zaokrouhli na jedno desetinné místo.

Jaké známky jsi měl(a) v těchto předmětech na posledním vysvědčení?

34. Matematika: ____

35. Český jazyk a literatura: ____

36. Čeká tě tento rok nějaká důležitá zkouška? 1. Ano

2. Ne

Do jaké míry souhlasíš s následujícími větami?

	Naprost o nesou- hlasím	Nesou- hlasím	Nevím	Souhlasí m	Napros to souhlasí m
37. Rád(a) čtu.	1	2	3	4	5
38. Troufám si vyjádřit svůj názor.	1	2	3	4	5
39. Rozumím metaforám, symbolům.	1	2	3	4	5
40. Mám smysl pro humor.	1	2	3	4	5
41. Rozumím ironii.	1	2	3	4	5
42. Hodně mluvím.	1	2	3	4	5
43. Stydím se mluvit před větší skupinou.	1	2	3	4	5
44. Je pro mne snadné pochopit školní učebnice.	1	2	3	4	5
45. Je pro mne snadné číst noviny.	1	2	3	4	5

IV. JÁ A OSTATNÍ

Přečti si pozorně následující věty a zakroužkuj tvrzení, se kterým souhlasíš. Nad odpověďmi zbytečně nepřemýšlej. Nejlepší odpověď bývá ta, která tě napadne jako první. Nezapomínej na to, že na tyto otázky neexistují správné ani chybné odpovědi.

	Naprost o nesou- hlasím	Nesou- hlasím	Nevím	Souhlasí m	Napros to souhlasí m
1. Často soucítím s lidmi, kteří neměli tolik štěstí, jako já.	1	2	3	4	5
2. Když je někdo využíván, cítím potřebu ho chránit.	1	2	3	4	5
3. Někdy se pokouším lépe pochopit své přátele tím, že se snažím vžít do jejich situace.	1	2	3	4	5
4. Myslím si, že každá otázka má dvě strany, proto se snažím dívat na obě dvě.	1	2	3	4	5
5. Řekl(a) bych o sobě, že jsem poměrně dobrosrdečný(á).	1	2	3	4	5
6. Než někoho začnu kritizovat, zkusím si představit, jak bych se asi cítil(a) na jeho místě.	1	2	3	4	5

Ted' nás bude zajímat, jak se zachováš, když se dostaneš do složité situace.

	Naprosto nesou- hlasím	Nesou- hlasím	Nevím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
7. Vyřeším většinu každodenních problémů.	1	2	3	4	5
8. Problémy řeším na základě svých vlastních rozhodnutí.	1	2	3	4	5
9. Poté co se problém pokusím vyřešit, obvykle rozebírám, jestli to fungovalo nebo ne.	1	2	3	4	5
10. Dokáži vyřešit většinu citových problémů.	1	2	3	4	5
11. Postavím se i problémům souvisejícím s city.	1	2	3	4	5
12. Zkusím se zamyslet nad různými způsoby, kterými bych mohl(a) problém vyřešit.	1	2	3	4	5
13. Připravím si plán, jak problém vyřešit.	1	2	3	4	5
14. Zaměřím se na to, co by mi ta situace mohla přinést dobrého.	1	2	3	4	5
15. Požádám někoho, koho si vážím, o radu.	1	2	3	4	5
16. Snažím se problém více rozebrat, abych mu lépe porozuměl(a).	1	2	3	4	5

17. Jak bys posoudil(a) své postavení ve třídě / skupině? Vyber nejvhodnější popis.

1. Ve skupině kamarádů, ke které patřím, jsem dominantní.
2. Nejsem dominantní, ale patřím do nějaké skupiny kamarádů.
3. Nepatřím do žádné skupiny, ale mám kamarády.
4. Většinou jsem sám(a).

18. Cítíš se někdy osamělý(á)?

1. Nikdy.
2. Málokdy.
3. Někdy.
4. Často.
5. Vždy.

19. Někdy se stane, že některé děti opakovaně ubližují jinému dítěti. Bijí ho, dělají mu naschvály, vyprávějí drsné vtipy na jeho účet, pomlouvají ho. **Jak často jsi se stal(a) obětí takovýchto událostí v uplynulých měsících?**

1. Nikdy se mi to nestalo.
2. V několika uplynulých měsících jsem se jednou nebo dvakrát do takové situace dostal(a).
3. Stává se mi to dvakrát či třikrát do měsíce.
4. Stává se mi to jednou za týden.
5. Stává se mi to vícekrát než jednou za týden.

Když se ti děje něco, co tě trápí, s kým si o tom můžeš promluvit? V každém řádku označ příslušnou odpověď.

V každém řádku označ pouze jednu možnost.	Skoro nikdy 1	Většinou ne 2	Většinou ano 3	Skoro vždy 4
20. s tvou rodinou				
21. s tvými kamarády				
22. s tvými učiteli				

Máš před sebou věty, které popisují typické vlastnosti a postoje lidí. Pozorně si je přečti a zaškrtni, jak dobře každý z výroků popisuje tebe.

V každém řádku označ pouze jednu možnost.	To mě moc dobře nepopisuje	To mě do jisté míry popisuje	To mě popisuje	To mě popisuje velice dobře
	1	2	3	4
23. Dokáži předvídat události v mém životě a umím si s nimi poradit.				
24. Jsem spokojený(á) s tím, kdo jsem a s tím, čeho jsem ve svém životě zatím dosáhl(a).				
25. Mám rád(a) nové výzvy, protože se díky nim mohu zdokonalovat.				
26. Myslím si, že mám ty správné předpoklady řídit úspěšně svůj život.				
27. Mám sám(a) k sobě kladný postoj.				
28. Občas si připadám úplně zbytečný(á).				
29. Bojím se, že si ze mě bude někdo utahovat.				
30. Cítím, že si ze mne dělají děti legraci.				
31. Stydím se před dětmi, které neznám.				
32. Mluvím pouze s dětmi, které dobře znám.				
33. Když mluvím s novými dětmi, jsem nervózní.				
34. Když jsem ve skupině dětí, bývám potichu.				

V. JÁ A SPOLEČNOST

Na území Evropy žije mnoho různých etnických skupin. Zajímá nás, jaký k nim zaujímáš postoj. Označ křížkem ty možnosti, se kterými souhlasíš. Můžeš jich zaškrtnout kolik chceš.

	Češi	Romové	Tuvalové
1. Nedělá mi žádný problem žít s nimi ve stejné zemi.			
2. Nedělalo by mi žádný problém, kdyby to byli moji sousedé.			
3. Nedělalo by mi žádný problém sedět s nimi ve třídě v lavici.			
4. Nedělalo by mi žádný problém s něčím jim na ulici pomoci.			
5. Nedělalo by mi žádný problém se s nimi kamarádit.			
6. Nedělalo by mi žádný problém mít holku/kluka, kerý by byl..			

Označ, do jaké míry se cítíš být členem následujících skupin:

	Vůbec ne	Moc ne	Do jisté míry	Docela dost	Velmi
7. Moje rodina	1	2	3	4	5
8. Moje školní třída	1	2	3	4	5
9. Moje ulice, sousedství	1	2	3	4	5
10. Moje město / vesnice	1	2	3	4	5
11. Česká republika	1	2	3	4	5
12. Evropská unie (EU)	1	2	3	4	5

Kdyby ses mohl(a) zúčastnit demokratického rozhodování a měl(a) možnost vyjádřit svůj názor ve volbách, šel(a) bys volit:

- | | |
|---|--------------|
| 13. ve tvé škole (např. školní parlament)? | 1. ano 2. ne |
| 14. ve tvém městě (např. volby do místního zastupitelstva)? | 1. ano 2. ne |
| 15. ve tvé zemi (např. volby do parlamentu)? | 1. ano 2. ne |
| 16. ve volbách do Evropského parlamentu? | 1. ano 2. ne |

Dokáži si představit, že:

17. se účastním kampaně či debaty o důležitých veřejných záležitostech. 1. ano 2. ne
18. vyjadřuji svůj názor na určitou věc v novinách, v rádiu, v televizi. 1. ano 2. ne
19. se jako aktivista účastním kampaně za nějakou dobročinnou záležitostí. 1. ano 2. ne

VI. JÁ A INOVACE

Do jaké míry souhlasíš s následujícími větami? Odpověz prosím na všechny výroky.

	Naprost nesou- hlasím	Nesou- hlasím	Nevím	Sou- hlasím	Naprost sou- hlasím
1. Sním o tom, že bych zlepšil(a) svět svými vlastními nápady a výtvary.	1	2	3	4	5
2. Jsem schopen(a) vidět příležitosti či možnosti ke změně tam, kde je ostatní nevidí.	1	2	3	4	5
3. Jsem schopen(a) naslouchat svým přátelům, nebo dokonce i nepřítelům, pokud mi jejich názory pomohou k lepším nápadům.	1	2	3	4	5
4. Jsem ochotný(a) obětovat něco, co pro mne má cenu, pokud si myslím, že mi tato ztráta umožní uskutečnit mé sny.	1	2	3	4	5
5. Když se naskytne příležitost, dokáži překonat svůj strach z nebezpečí.	1	2	3	4	5
6. Umím si stát za svými názory a sny i v případě, že o nich moje rodina a přátelé pochybují.	1	2	3	4	5
7. Jsem schopen(a) změnit nebo přizpůsobit své myšlenky, pokud mi to pomůže přesvědčit více lidí, aby se mnou pracovali.	1	2	3	4	5
8. Když pracuji na svých nápadech, dokáži zapomenout na to, že mám hlad nebo že je mi zima.	1	2	3	4	5

Myslíš si, že jsi talentovaný(á) v následujících věcech a že by tě bavilo dělat je, až budeš dospělý?

	Vůbec ne	Moc ne	Do jisté míry	Docela dost	Velmi
9. podnikat	1	2	3	4	5
10. vynalézat nové věci	1	2	3	4	5
11. navrhovat nové věci	1	2	3	4	5
12. stát se výzkumníkem v podnětném prostředí vědy	1	2	3	4	5
13. zastávat důležitou pozici	1	2	3	4	5
14. vytvářet a prodávat vlastní výrobky	1	2	3	4	5

VII. JÁ A KULTURA

	Učastnil(a) ses někdy těchto kulturních událostí?		Jak rád(a) by ses těchto kulturních událostí účastnil(a)? Zaškrtni na škále od 1 do 5 (1 je nejméně, 5 nejvíce).				
1. Návštěva výstavy	Ano	Ne	1	2	3	4	5
2. Návštěva divadelního představení	Ano	Ne	1	2	3	4	5
3. Návštěva tanečního představení	Ano	Ne	1	2	3	4	5
4. Poslech koncertu klasické hudby	Ano	Ne	1	2	3	4	5
5. Poslech koncertu populární hudby	Ano	Ne	1	2	3	4	5
6. Návštěva kina	Ano	Ne	1	2	3	4	5

Zaškrtni na škále od 1 do 5 jak často děláš následující věci:

	Nikdy	Málokdy	Občas	Často	Vždy
Tvé vlastní tvořivé činnosti:					
7. Píšeš si vlastní deník?	1	2	3	4	5
8. Píšeš krátké příběhy, povídky, básně, hry?	1	2	3	4	5
9. Kreslíš nebo maluješ?	1	2	3	4	5
10. Fotografuješ?	1	2	3	4	5
11. Píšeš písničky?	1	2	3	4	5
12. Mixuješ hudbu?	1	2	3	4	5
13. Točíš vlastní videa?	1	2	3	4	5
14. Pracuješ rukama (výtvarné, řemeslné umění)?	1	2	3	4	5
15. Vytváříš digitální umění?	1	2	3	4	5
Tvořivé činnosti s přáteli:					
16. Tančíte?	1	2	3	4	5
17. Inscenujete (hrajete) hry (divadelní)?	1	2	3	4	5
18. Děláte společně hudbu?	1	2	3	4	5
19. Vytváříte vlastní časopis?	1	2	3	4	5
20. Vytváříte výtvarné umění?	1	2	3	4	5
Organizované tvořivé činnosti:					
21. Jsi členem taneční skupiny?	1	2	3	4	5
22. Jsi členem orchestru, kapely?	1	2	3	4	5
23. Jsi členem dramatického kroužku/ochotnického divadla?	1	2	3	4	5
24. Chodíš do výtvarné dílny?	1	2	3	4	5
25. Chodíš do filmových kurzů?	1	2	3	4	5
Něco jiného? Napiš prosím co!					
26.....	1	2	3	4	5
27.....	1	2	3	4	5

28. Účastníš se pravidelně dramatických aktivit

(hodiny dramatické výchovy, dramatický kroužek,.. ne pouze sledování divadla) ?

1. ano

2. ne

29. **Pokud ano**, jak často?krát za měsíc a 1 lekce trvá.....hodin

30. Jak dlouho už divadlo hraješ?

..... roky

Pokud jsi odpověděl na otázku 28 'Ne':

31. Zúčastnil jsi se někdy nějaké divadelní aktivity? 1. ano

2. ne

32. Pokud ano, kdy to bylo? Před.....lety

Co si myslíš o dramatické výchově a dramatických hrách?

(Pokud přesně nevíš, co si pod tím představit, nevadí!)

	Naprostosouhlasím	Nesouhlasím	Nevím	Souhlasím	Naprostosouhlasím
33. Dramatické aktivity mohou být zajímavé.	1	2	3	4	5
34. Dramatická výchova ti může pomoci při učení v různých hodinách.	1	2	3	4	5
35. Dramatická výchova ti může pomoci poznat lépe svět.	1	2	3	4	5
36. Dramatická výchova ti může pomoci poznat lépe sám sebe.	1	2	3	4	5
37. Dramatická výchova ti může pomoci porozumět lidem a různým úhlům pohledu.	1	2	3	4	5

38. Jak moc je pro tebe důležitá kultura?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vůbec

Velmi důležitá

Příloha 2

Dotazník pro učitele

Tuto tabulku vyplní výzkumník	
Jméno studenta (POUZE TUŽKOU!):..... POŘADOVÉ ČÍSLO STUDENTA:.....	
Datum:rokměsícden	
C	R
Co	Oo
Vstupní	Výstupní
Země:	
PSC:	
Kód školy:	
Kód třídy:.....	

Jací vlastně jsou?

Dotazník pro učitele mladých lidí ve věku 13-16 let

2009

S naším dotazníkem se snažíme zjistit ***jací jsou podle Vás žáci z Vaší třídy.***

Jak žijí každodenní život? Co se s nimi děje ve škole?

O co se zajímají? Co mají rádi? Jaké jsou jejich názory na nejrůznější témata?

Stejně otázky položil náš výzkumný tým učitelům více než tisícovky mladých lidí z Evropy. Snažíme se zjistit, čím se mladí evropané odlišují a co mají naopak společného.

Každé dítě je jiné. Nás zajímá, jaké jsou a jak žijí právě ty, které Vy učíte.

Prosím přečtěte si pozorně otázky a zkuste na každou z nich odpovědět.

Děkujeme Vám za Vaši pomoc!

Označte prosím na 5ti bodové škále, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky u tohoto žáka?
(1=naprosto nesouhlasím, 5=úplně souhlasím)

	Naprost o nesou- hlasím	Nesou- hlasím	Nejsem si jist(a)	Sou- hlasím	Naprost o sou- hlasím	Nevím
1. On/ona rád/ráda čte.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
2. On/ona si vždycky troufne vyjádřit svůj názor.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
3. On/ona dovede jasně vyjádřit svůj názor.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
4. On/ona chápe metaforu, symboly.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
5. On/ona má smysl pro humor.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
6. On/ona chápe ironii.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
7. On/ona hodně mluví.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
8. On/ona se stydí mluvit velkým publikem.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
9. On/ona snadno rozumí školním učebnicím.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
10. Je pro něho/ní snadné porozumět novinám.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
11. On/ona spolupracuje dobře se svými spolužáky.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
12. On/ona pomáhá ostatním.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
13. On/ona zná svoje silné stránky.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
14. On/ona se zajímá o společenská témata.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
15. On/ona je trpělivý/á a umí čekat.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
16. On/ona zvládá dobře konflikty.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
17. On/ona akceptuje názory druhých.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
18. On/ona spolupracuje s dospělými.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
19. On/ona je velmi společenský(á).	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
20. On/ona umí pečlivě pozorovat.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
21. On/ona dokáže se ponořit do smysluplné činnosti.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
22. Jeho/její krátkodobá paměť je dobrá.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
23. Jeho/její dlouhodobá paměť je dobrá.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
24. Po pečlivém pozorování si on/ona dokáže znovu vybavit informace.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
25. On/ona si je schopný(á) říci o pomoc, když má problém a dovede svůj problém vyjádřit.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
26. On/ona dokáže rozpoznat vztahy a umí z nich vyvozovat závěry.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
27. On/ona tráví hodně času učním, protože	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

se rád/a učí.						
28. On/ona musí věnovat učení hodně času, protože je pro něj/ní náročné nebo protože je při práci pomalý/á.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
29. On/ona se zaměřuje na důležité prvky své práce.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
30. On/ona je motivovaný(á) a nadšený(á), když pracuje.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
31. On/ona má sklon zkoušet různé způsoby řešení.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
32. On/ona má mnoho vlastních nápadů.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
33. On/ona se zajímá o svět obchodu.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
34. On/ona je schopný(á) přehodnotit své nápady, když to pomůže přesvědčit více lidí, aby s ním/ní spolupracovali.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
35. On/ona dokáže snít o zlepšení světa.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
36. On/ona je schopný(á) vidět příležitosti, které vrstevníkům uniknou.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
37. On/ona je otevřený(á) osobním, emocionálním a estetickým zkušenostem.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
38. On/ona rád(a) sleduje a účastní se uměleckých aktivit.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
39. Jeho/její způsob sebevyjádření je bohatý na emoce.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
40. On/ona se zajímá o vizuální kulturu a vizuální umění.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
41. On/ona má rád(a) a užívá si hudbu.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
42. On/ona se zajímá o divadlo.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
43. On/ona se rád(a) účastní dramatických aktivit.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
44. On/ona se dokáže dobře nonverbálně vyjadřovat.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

45. Jeho/její celkové školní úspěchy jsou:

velmi nízké			velmi dobré		nevím
1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

Příloha 3

Pozorovací arch

Tuto část vyplňte PŘED nebo PO pozorování s pomocí dokumentů	
<i>Země</i>	
<i>PSČ</i>	
<i>Pořadové číslo / kód školy</i>	
<i>Ročník</i>	
<i>Identifikační číslo / znak třídy</i>	
<i>Typ skupiny</i>	pravidelná / jednorázová (nehodící se škrtněte)
Vyplňte BĚHEM pozorování!	
<i>Datum</i>	
<i>Jméno učitele / vedoucího skupiny</i>	
<i>Počet žáků</i>	
<i>Počet dívek</i>	
<i>Počet chlapců</i>	
<i>Průměrný věk</i>	
<i>Jméno pozorovatele</i>	
<i>Začátek pozorování (čas)</i>	
<i>Konec pozorování (čas)</i>	
<i>Celková doba trvání</i>	

Číslo archu

Vyplňte V PRŮBĚHU pozorování!

Označte, kdy daná forma práce započala a ve stejném sloupci označte, jak často se uvedený jev objevuje.

		Čas	Čas	Čas	Čas	Čas	Čas	Čas
Způsob či forma práce	Učitel prezentuje							
	Student prezentuje							
	Divadelní představení							
	Diskuse/ debata třídy							
	Divadelní činnost třídy							
	Diskuse/ debata malé skupiny							
	Divadelní činnost malé skupiny							
	Práce ve dvojicích							
	Individuální práce							
	Přestávka – mezi aktivitami							
Role	Učitel(é)/ skupinový(í) vedoucí v roli							
	Student(i) v roli							
	Akce	Četn	Četn	Četn	Četn	Četn	Četn	Četn
Interak- ce	Student→Student, konstruktivní (kooperace, debata, atd.)							
	Student→Student, obstruktivní (uráží ostatní, vyrušuje, atd.)							
	Student→učitel, konstruktivní (pokládá otázky, nabízí role, dává odpovědi, atd.)							
	Student→ učitel, obstruktivní (provokuje, odmlouvá, atd.)							
	Student prezentuje							
	Učitel→Student, konstruktivní (pokládá otázky, dává pozitivní zpětnou vazbu, atd.)							

	Učitel →Student, destruktivní (dává negativní zpětnou vazbu, vysmívá se názorům studentů, uráží studenty, atd.)							
	Učitel vysvětluje, prezentuje, vyjadřuje svůj názor							
	Učitel představuje nový úkol							
	Učitel→učitel (vzájemně reagují na své názory, doplňují jeden druhého při vysvětlování, atd.)							
	Učitel ukázňuje studenty							
	Učitel ↔Student sub-diskuse (neformální, šeptaná debata během jiné aktivity, vystoupení)							
	Student↔Student sub-diskuse (neformální, šeptaná debata během jiné aktivity, vystoupení)							
	Obvyklá reakce studentů (celá nebo většina třídy / skupiny křičí, směje se, vykazuje údiv, empatii atd.)							
	Podstatná část studentů vykazuje známky nudy , neúčastní se aktivit							

Vyplňte PO pozorování!

		Naprosto nesou- hlasím	Ne- souhlasím	Souhlasím	Zcela souhlasím	Nelze zhodnotit
	Prostor a jeho využití					
1	Zařízení (nábytek) je přenosné a je používáno tak, aby sloužilo aktivitám.	1	2	3	4	9
2	Všechno nezbytné vybavení potřebné pro učební proces je k dispozici.	1	2	3	4	9
3	Studenti se pohybují v prostoru podle konkrétních činností a jejich cílů.	1	2	3	4	9
4	Studenti si mohou vybírat místo pro práci tak, aby dosáhli učebního cíle.	1	2	3	4	9
	Interakce a diskuse					
5	Učitel(é) iniciují interakci se studenty.	1	2	3	4	9
6	Učitel(é) iniciují oční kontakt se studenty.	1	2	3	4	9
7	Učitel(é) citlivě reagují na problémy studentů.	1	2	3	4	9
8	Učitel(é) akceptují všechny studenty.	1	2	3	4	9
9	Učitel(é) používají otázky, aby stimulovali studenty k mluvení.	1	2	3	4	9
10	Učitel(é) podporují interakce mezi studenty.	1	2	3	4	9
11	Učitel(é) podporují studenty, aby naslouchali názorům ostatních.	1	2	3	4	9

1 2	Studenti zahajují diskusi mezi sebou.	1	2	3	4	9
1 3	Studenti zahajují diskusi s učitelem (učiteli).	1	2	3	4	9
	Zpětné vazby					
1 4	Učitel(é) dávají studentům průběžné zpětné vazby.	1	2	3	4	9
1 5	V učitelově zpětné vazbě převládá pozitivní posílení.	1	2	3	4	9
1 6	Studenti si navzájem hodnotí svou práci.	1	2	3	4	9
1 7	Studenti hodnotí práci učitelů.	1	2	3	4	9
	Pozornost k odlišnostem					
1 8	Učitel(é) věnují pozornost odlišným komunikačním schopnostem studentů.	1	2	3	4	9
1 9	Všichni studenti se mohou podílet na aktivitách.	1	2	3	4	9
2 0	Učitel(é) se spoléhají na iniciativu studentů.	1	2	3	4	9
2 1	Učitel(é) respektují kulturní odlišnosti.	1	2	3	4	9
2 2	Učitel(é) dávají pozor na sociální rozdíly mezi žáky.	1	2	3	4	9
	Obecné poznámky					
2 3	Studenti aktivně pracují.	1	2	3	4	9
2 4	Studenti si aktivity užívají.	1	2	3	4	9
2 5	Studenti vykazují známky nudy.	1	2	3	4	9

2 6	Studenti vyjadřují kreativní nápady a navrhují řešení.	1	2	3	4	9
	Aktivity	Nikdy nebo málokdy	Někdy	Často	Velice často	Nelze zhodnotit
2 7	Studenti vyjadřují jejich názory a nápady.	1	2	3	4	9
2 8	Studenti pokládají otázky, aby zjistili názory ostatních.	1	2	3	4	9
2 9	Studenti akceptují nápady druhých (nemusí s nimi nutně souhlasit).	1	2	3	4	9
3 0	Studenti nerespektují práci či názory druhých.	1	2	3	4	9
3 1	Studenti přebírají role dobrovolně, dobrovolně se účastní úkolů.	1	2	3	4	9
3 2	Studenti akceptují úkoly a role.	1	2	3	4	9
3 3	Studenti se chovají obstruktivně, včetně urážení učitelů a/či ostatních studentů.	1	2	3	4	9
3 4	U studentů se objevují diskriminační a / nebo rasistické vtipy, pohledy.	1	2	3	4	9

Do jaké míry si myslíte, že se Vám podařilo zachytit všechny důležité věci, které měly být zaznamenány? (100 %: Myslím si, že jsem postřehl(a) všechny detaily toho, co se dělo; 0%: Vůbec jsem situaci nevnímal(a))

%

This image shows a full page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Příloha 4

Dotazník pro vedoucího dramatických aktivit

Tuto tabulku vyplní asistent výzumu	
Datum:rokměsícden	
Dramatická výchova:	
Pravidelná	Jednorázová akce
Země:	
PSČ:	
Kód školy:	
Kód třídy:.....	

Odpovězte prosím na následující otázky. Zakroužkujte nebo podtrhněte příslušnou odpověď. Je-li to nutné, vyplňte prázdná místa.

Při vyplňování tohoto dotazníku myslíte prosím na to, že nám nejde o Váš obecný názor, ale o informace, které se týkají tohoto konkrétního kurzu/akce a této konkrétní skupiny. Děkujeme Vám za Vaši pomoc!

ČÁST I.

1. Dramatickovýchovná aktivita je

- A. jednorázová (s jednou skupinou pouze jedenkrát)
- B. průběžná, pravidelné aktivity se stejnou skupinou

2. Pokud A:

Jak dlouho tato aktivita trvá? minut

3. Pokud B:

Jak často se setkáváte?

- 1. Každý den
- 2. Více než jednou týdně
- 3. Jednou týdně
- 4. Jednou za dva týdny
- 5. Měsíčně

6. Méně než jednou za měsíc, prosím upřesněte:

7. Jiné, prosím upřesněte:

4. Pokud B: Jak dlouho obvykle trvá jedno setkání?minut

5. Pokud B: Jak dlouho již skupina společně pracuje?let

6. Počet žáků účastnících se dramatické aktivity:

7. Profil skupiny:

A. homogenní (z jedné školní třídy)

B. heterogenní (z různých školních tříd)

8. Věk žáků: Uved'te odpovídající počet žáků

8.1. 12 let a méně:..... žáků

8.2. 13-14 let: žáků

8.3. 15-16 let: žáků

8.4. 17 let a více:..... žáků

9. Pohlaví žáků

9.1. Dívky: žáků

9.2. Chlapci: žáků

10. Žáci z etnických menšin: počet žáků **která menšina**

10.1.

10.2.

10.3.

10.4.

10.5.

11. Typ školy.

Některé kategorie se patrně ve vašem školním systému nevyskytují: jedná se o mezinárodní studii. Označte prosím pouze ty odpovědi, které opravdu odpovídají dané škole.

11.A. Typ školy (označte, prosím, pouze jednu možnost):

1. základní škola
2. střední škola
3. gymnázium
4. střední odborné učiliště

11.B. Zřizovatel (označte, prosím, pouze jednu možnost):

1. stát/město
2. církev
3. sdružení/ nadace/ soukromá instituce
4. nejsem si jist / směs předešlého / něco jiného

11.C. Typ školy

(můžete označit více než jednu možnost, nebo můžete nechat všechny možnosti neoznačené):

- 11.C.1. elitní škola
- 11.C.2. škola pro chudé či znevýhodněné studenty
- 11.C.3. škola pro speciální menšinu
- 11.C.4. škola pro děti /mladistvé se speciálními potřebami
- 11.C.5. jiné, prosím upřesněte:

12. Jak byli žáci pro dramatickou výchovu vybíráni:

1. Dramatická výchova je součástí jejich povinné výuky
2. Dramatická výchova je volitelná, každý kdo chce se může účastnit
3. Třídní učitel či ředitel rozhodl, že se budou děti dramatické výchovy účastnit
4. Proběhl výběr pro dramatickou výchovu

13. Pokud proběhl výběr (viz. výše), prosím upřesněte kritéria výběru

(můžete označit více než jednu možnost):

- 13.1. dramatické dovednosti
- 13.2. teoretické znalosti
- 13.3. náhodně, z důvodu omezeného počtu míst ve skupině
- 13.4. pohlaví
- 13.5. věk
- 13.6. fyzický vzhled
- 13.7. fyzické schopnosti
- 13.8. zvláštní vzdělávací potřeby
- 13.9. zvláštní sociální potřeby
- 13.10. jiné, prosím upřesněte:

ČÁST II.

DŮLEŽITÉ: Tuto část vyplní vedoucí dnešních aktivit, a to i v případě, že jsou tyto aktivity obvykle vedeny jiným učitelem nebo vedoucím.

Jaký je hlavní cíl dramatickových výchovného programu? Prosím upřesněte v jakém rozsahu

	Vůbec ne	Moc ne	Do jisté míry	Docela dost	Velmi
14. Vytvořit umělecké dílo	1	2	3	4	5
15. Rozvíjet sociální kompetence žáků	1	2	3	4	5
16. Učit žáky o divadle	1	2	3	4	5
17. Dozvědět se něco o konkrétním tématu skrze dramatické aktivity	1	2	3	4	5
18. Rozvíjet u žáků tvořivost a myšlení	1	2	3	4	5

19. Jaký typ metod používáte během dramatických aktivit? Vyjmenujte je prosím a stručně popište výchovné, vzdělávací, sociální a estetické cíle Vaší práce (max. 1 strana).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

20. Do jaké míry jsou dramatické aktivity začleněny do běžného vyučování žáků?

1. Dramatická výchova je absolutně nezávislá na osnovách
2. Dramatická výchova je součástí osnov školy
3. Dramatická výchova má některé z následujících vazeb na osnovy nebo na školní práci:

21. Prosím upřesněte (můžete označit více než jednu možnost):

- 21.1. ... Jazyk
- 21.2. ... Literatura
- 21.3. ... Umění
- 21.4. ... Dějepis
- 21.5. ... Společenské vědy
- 21.6. ... Přírodní vědy
- 21.7. ... Matematika
- 21.8. ... Jiné prosím upřesněte:

Jaký typ zpětné vazby dostávají žáci o své práci ve skupině?

(označte vhodné možnosti)

22. V průběhu dramatických aktivit (můžete označit více než jednu možnost)

- 22.1. Shrnující, hodnotící zpětná vazba (např. známky)
- 22.2. Rozvíjící, formující, podporující nebo kritická zpětná vazba

23. Jak? (můžete označit více než jednu možnost)

- 23.1. Od učitele k žákům
- 23.2. Od žáků k jejich spolužákům
- 23.3. Od žáků k učiteli

24. Na konci pololetí nebo roku (můžete označit více než jednu možnost)

- 24.1. Shrnující, hodnotící zpětná vazba (např. známky)
- 24.2. Rozvíjící, formující, podporující nebo kritická zpětná vazba

25. Jak? (můžete označit více než jednu možnost)

- 25.1. Od učitele k žákům
 - 25.2. Od žáků k jejich spolužákům
 - 25.3. Od žáků k učiteli
- 24.3. Otázka není relevantní.

25. Zúčastnila se tato skupina nějakých dramatických festivalů,
soutěží, veřejných představení: 1. ano 2. ne

Prosím upřesněte výsledky a úspěchy (vývoj skupiny, výsledky soutěží, zprávy v tisku,..):

.....
.....

Učitelé/vedoucí dramatických aktivit

26. Odborný profil:

1. Učitel dramatické výchovy
2. Jiný učitel, prosím upřesněte předmět:
3. Herec
4. Jiný, prosím upřesněte:

27. Jak dlouho již učitel/vedoucí praktikuje dramatické aktivity ve vzdělávání? (napište, prosím, časový úsek v rocích: např. 6 měsíců – 0,5 roku)let

28. Pracuje učitel/vedoucí sám? 1. Ano 2. Ne

Pokud ne, prosím upřesněte:

29. Jak často učitel/vedoucí zapojuje kolegy?:

Kdo jsou kolegové/partneři učitele/vedoucího?

Partner 1.

30. Odborný profil:

1. Učitel dramatu
2. Jiný učitel, prosím upřesněte předmět:
3. Herec
4. Jiný: prosím upřesněte:

31. Jak dlouho již praktikuje dramatické aktivity ve vzdělávání? (napište, prosím, časový úsek v rocích: např. 6 měsíců – 0,5 roku)let

Partner 2:

32. Odborný profil:

1. Učitel dramatu
2. Jiný učitel, prosím upřesněte předmět:
3. Herec
4. Jiný: prosím upřesněte:

33. Jak dlouho již praktikuje dramatické aktivity ve vzdělávání? (napište, prosím, časový úsek v rocích: např. 6 měsíců – 0,5 roku)let

Partner 3.

34. Odborný profil:

1. Učitel dramatu
2. Jiný učitel, prosím upřesněte předmět:
3. Herec
4. Jiný: prosím upřesněte:

35. Jak dlouho již praktikuje dramatické aktivity ve vzdělávání? (napište, prosím, časový úsek v rocích: např. 6 měsíců – 0,5 roku)let

Partner 4.

36. Odborný profil:

1. Učitel dramatu
2. Jiný učitel, prosím upřesněte předmět:
3. Herec
4. Jiný: prosím upřesněte:

37. Jak dlouho již praktikuje dramatické aktivity ve vzdělávání? (napište, prosím, časový úsek v rocích: např. 6 měsíců – 0,5 roku)let

Příloha 5

Dotazník pro odborníky v oboru dramatická výchova

Tento dotazník uvádíme v původní anglické podobě. Jeho českou verzi jsme nepřipravovali, odborníci odpovídali přímo v angličtině. Tento způsob jsme zvolili, abychom eliminovali případné zkreslení informací, ke kterému by mohlo v rámci překladů dojít. Zároveň jsme dotazník (jako jediný z uvedených) nezadávali v tištěné podobě. Posílali jsme ho e-mailem nebo byl k dispozici na internetových stránkách projektu.)

Country report

Please answer in 3-4 pages (maximum). The questions usually refer to your country.

Respondent's name:

Age:

Country:

Organisation:

Your position:

Address:

Tel:

Fax:

E-mail:

Any other contacts to share (e.g. Skype):

Your educational drama and theatre practice

Why did you start to work with educational drama and theatre?

What is your motivation?

What are your main achievements in the field of educational drama and theatre?

Educational drama and theatre & teachers:

Please describe the general situation of educational drama and theatre in teacher training in your country.

What kind of prestige do drama educators have among teachers in your country?

Educational drama and theatre & schools:

To what extent does educational drama and theatre change the lives of pupils taking part in it?

What kinds of careers are open for pupils who have specialised in drama and theatre in your country?

How could schools help the work of drama educators?

How does educational drama and theatre fit into the work and pedagogical methods of schools in your country? (e.g. organisation of lessons and learning)

How do the purposes of schools in your country fit into the purposes of educational drama and theatre?

Educational drama and theatre & educational policy:

What supports the work and expansion of educational drama and theatre in your country?

What obstructs the work and expansion of educational drama and theatre in your country?

How does your country's national, central curriculum (if it exists) fit the purposes of educational drama and theatre?

What kind of prestige does educational drama and theatre have in society?

How could education policy help educational drama and theatre?

How could municipalities in your country help the development of educational drama and theatre?

How could national education policy in your country help the development of educational drama and theatre?

How could the EU help the development of educational drama and theatre?

What is your vision about the future of educational drama and theatre in your country?

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum